Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370765
Centre d'intérêt: 912

Alphabétisation : pour une meilleure stratégie adaptée aux besoins de la clientèle : projet de recherche du Centre éducatif des Haïtiens de Montréal. -- [Montréal] : Le Centre, [1983?].
91, [21] f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr.: f. 91.

Vedette(s)-secondaire(s): Centre éducatif des Haïtiens de Montréal

Descripteur(s): Alphabétisation * Immigrant * Evaluation des services * Satisfaction de l'étudiant * Questionnaire * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: Haïtien

Evaluation des résultats obtenus et de la qualité des services éducatifs offerts aux immigrants haïtiens analphabètes par le Centre éducatif des haïtiens de Montréal (C.E.H.M.). Il s'agit, en somme, d'évaluer le type d'alphabétisation dispensé au Centre et également la satisfaction des besoins de la clientèle. En général, les haïtiens se disent satisfaits des interventions du C.E.H.M. dans le domaine de l'alphabétisation et de l'approche dite fonctionnelle qui y est privilégiée. Ils se disent motivés à apprendre le français et considèrent, dans une bonne proportion, que la pédagogie de l'animateur est appropriée. Un certain nombre de recommandations sont tout de même formulées pour améliorer les services du Centre. Les questionnaires qui ont servi à l'enquête figurent en annexe de même qu'un dossier contenant des articles sur l'alphabétisation.

Type de document:

Projet de recherche du Centre Educatif

des Haitiens de Montreal

C.E.H.M.

ALPHABETISATION:

POUR UNE MEILLEURE
STRATEGIE ADAPTEE AUX
BESOINS DE LA CLIENTELE

9790765

TABLE DES MATIERES

PAGE

- REMERCIEMENTS 1
- LIMINAIRE 2
- PARTIE I 3
  - CHAPITRE 1: INTRODUCTION 4
  - CHAPITRE 2: METHODOLOGIE 7
  - CHAPITRE 3: ESSAI DE SYNTHESE 11
- PARTIE II: ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES 17
  - CHAPITRE 4: COMPREHENSION PAR ASSOCIATION ET DIFFERENCIATION 18
  - CHAPITRE 5: FACTEURS PSYCHO-PHYSIOLOGIQUES 21
  - CHAPITRE 6: LA RELIGION ET L'APPRENTISSAGE 27
  - CHAPITRE 7: SOUTIEN PEDAGOGIQUE A LA MAISON 33
  - CHAPITRE 8: PROFIL SOCIO-ECONOMIQUE DE LA CLIENTELE 38
  - CHAPITRE 9: LA MOTIVATION DES APPRENANTS 44
  - CHAPITRE 10: PEDAGOGIE DE L'ANIMATEUR 49
  - CHAPITRE 11: DIMENSIONS LINGUISTIQUES 52
  - CHAPITRE 12: CONCLUSION 59
    RECOMMANDATIONS 61
- ANNEXE I: PRE-ENQUETE 62
- ANNEXE II: QUESTIONNAIRE 65
- ANNEXE III: TABLEAUX 69
- BIBLIOGRAPHIE 91

REMERCIEMENTS

D'une manière générale, ce projet de recherche a monopolisé des énergies diverses. Aussi, tenons-nous à remercier tous ceux qui nous ont apporté leur aide à sa réalisation.

Nous remercions les différents comités du Centre Educatif des Haïtiens de Montréal dont certains membres du Comité d'enseignement, lesquels nous ont apporté toute leur collaboration nécessaire.

Nous tenons à remercier d'une façon spéciale monsieur Jean-Robert Chéry, psycho-sociologue au C.E.H.M., pour sa participation constante au projet, et pour sa disponibilité face à la recherche.

Nous aimerions souligner aussi la contribution des apprenants, des personnes ressources et Agents responsables de "Emploi et Immigration Canada", sans qui le projet n'aurait pas vu le jour.

Le groupe de recherche: LEMAREC DESTIN
JULIO ELYSEE
LUCIEN DELMAS
JOEL BRUTUS

LIMINAIRE

C'est à la faveur d'un projet parrainé par le Collège Frontière qu'a pris naissance en mai 1979, un centre d'alphabétisation à but non lucratif, dénommé: Centre Educatif des Haïtiens de Montréal.

Madame Josiane Gabriel, la directrice, et un groupe d'haïtiens soucieux des problèmes cruciaux que vivent certains de leurs compatriotes, inauguraient en juillet de la même année, cet établissement situé dès lors sur le boulevard Pie IX, qui devait recevoir ses quatre premiers apprenants dont Franklin Jeanniton actuellement en secondaire III, faisait partie du groupe.

A noter que le début ne fut guère sans peine pour les animateurs qui ont fait montre de beaucoup d'imagination durant cette période. Aussi des efforts louables ont-ils été faits en ce sens par des campagnes systématiques de sensibilisation et de recrutement, de sorte que la clientèle du Centre se chiffre aujourd'hui à plus de 200 apprenants. Compte tenu de la fréquence des nouvelles inscriptions des trois dernières années, le C.E.H.M. a connu un taux de croissance considérable.

Et c'est avec une grande fierté qu'aujourd'hui les membres fondateurs participent à la mise en place de nouvelles structures, pour répondre aux exigences du moment.

Partie I

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Après cinq années de fonctionnement ininterrompu et de travail acharné dans le domaine de l'alphabétisation des immigrants haïtiens, le "Centre Educatif des Haïtiens de Montréal" a jugé que le moment est venu de faire une pause, non pour contempler l'oeuvre accomplie depuis, mais surtout pour la remettre en question afin de mieux l'évaluer, s'interroger sur les résultats obtenus au regard de l'ensemble des approches utilisées, et le cas échéant, apporter les correctifs nécessaires dans une perspective d'améliorer la qualité des services éducatifs offerts aux apprenants.

Cette démarche, bien qu'elle s'inscrive dans le cadre de la philosophie du Centre, nous paraît, au prime abord, fort audacieuse si l'on tient compte de l'hétérogénéité des besoins de la clientèle par rapport aux maigres ressources dont il dispose. Mais, à mesure que nous élargissons notre grille d'analyse, nous apercevons que l'initiative est valable et témoigne en même temps de la ferme volonté de la Direction de ne pas se complaire dans l'immobilisme. Toutefois, la réalisation d'un tel projet exige la prise en considération d'une foule d'informations et de données pertinentes sur l'analphabète lui-même et sur certains éléments tissant son vécu, ce qui permettra de privilégier tel type d'intervention plutôt qu'un autre.

De tous les maux qui affligent un grand nombre de migrants haïtiens, l'analphabétisme se situe probablement au premier rang. Si au pays d'origine, l'analphabète avait pu développer certaines stratégies lui permettant de ca-

cher ou surmonter son analphabétisme, il se rend vite compte que cette forme d'ingéniosité ne peut plus fonctionner dans la société d'accueil, où la connaissance et la maîtrise minimales du code de la lecture et l'écriture sont nettement indispensables. Devant cette douloureuse constatation, deux solutions s'offrent à lui: ou bien se terrer définitivement dans son analphétisme avec tous les inconvénients que cela comporte, ou bien chercher par tous les moyens à connaître le code écrit.

Comme nous le confirme la directrice Mme Josiane Gabriel, l'objectif visé par le Centre, c'est de fournir aux apprenants les outils de base nécessaires leur permettant de pouvoir fonctionner, avec une relative autonomie, au sein de la société d'accueil, et aussi d'avoir une vision critique de leur propre réalité face à celle du milieu dans lequel ils sont appelés à vivre.

Un tel point de vue va bien au-delà des seules habilités de décodage. A ce chapitre, Josiane Gabriel rencontre les vues de Gisèle Painchaud qui, dans une brillante étude intitulée "Les contenus de l'Alphabétisation" écrit ceci: "A se centrer trop exclusivement sur le développement des habiletés de décodage, on court le risque d'avoir comme résultat des adultes qui, dans la meilleure des hypothèses, pourront lire et écrire au sens minimal mais qui n'auront acquis rien d'autre."(1)

---

1. PAINCHAUD, G. Les contenus de l'Alphabétisation, Alpha 80. p. 56

Ces constatations nous amènent à nous poser les questions suivantes: le type d'alphabétisation pratiqué au C.E.H.M. est-il conforme aux objectifs fixés par le Centre? Répond-t-il adéquatement aux attentes et aux besoins des apprenants?

C'est dans ce contexte tout à fait particulier que cette recherche a été commandée par la direction du C.E.H.M. dans le but de réorganiser les contenus des activités d'apprentissage et d'élaborer des approches mieux adaptées à la fois aux objectifs du Centre et aux possibilités de la clientèle.

En présentant ce document, nous n'avons pas la prétention d'offrir une intelligence nouvelle aux méthodes d'alphabétisation utilisées au C.E.H.M. Seulement, nous le percevons comme une source d'informations pertinentes et susceptibles de faciliter une certaine intégration des données recueillies dans l'élaboration des stratégies et dans l'organisation des activités d'apprentissage. Cette recherche, devons-nous le noter, ne se veut pas comme la fabrication d'un programme, elle se veut plutôt un outil permettant la mise sur pied d'un programme d'études.

CHAPITRE 2

METHODOLOGIE

La présente recherche a pour objectif premier de vérifier la valeur pratique du type d'alphabétisation dispensé au Centre Educatif des Haïtiens de Montréal (C.E.H.M.), et dans un deuxième temps d'évaluer la satisfaction de la clientèle. Pour cela, nous avions cru bon de tenir compte, dans notre démarche, d'un ensemble de facteurs (âge, environnement, motivation, etc...).

A la lumière des données recueillies, nous tenterons de dégager l'essentiel de l'approche d'alphabétisation préconisée au C.E.H.M. par rapport à l'ensemble des besoins spécifiques des apprenants. Ainsi donc, les différentes étapes de la démarche sont les suivantes:

2.0 Cueillette d'informations

Etape précédant la pré-enquête, la cueillette d'informations a été notre premier contact avec les apprenants. Connaissant les caractéristiques particulières de la clientèle, nous avions utilisé au maximum tous les moyens tendant à la "décrisper". En un premier temps, une période d'information et de sensibilisation sur le but de l'enquête a été nécessaire, en vue d'atténuer la méfiance des apprenants. En second lieu, au cours de séances d'animation, nous leur avons proposé de nous faire des suggestions sur leurs attentes, leurs besoins et la façon dont ils aimeraient être "enseignés". La pré-enquête (Annexe 1) a été conçue à partir de ces informations.

Pré-enquête:

Trois thèmes principaux ont été abordés:

a) besoins et attentes des apprenants

b) rapports animateur/apprenant

c) l'apprenant et l'espace physique au C.E.H.M. (locaux, éclairage, répartition des groupes).

2.1 Description de l'échantillon

Age : varie de 20 à 69 ans;
les répondants sont répartis en 5 groupes d'âge différents; (écart 9)
moyenne d'âge: 45 ans.

Sexe : 50 femmes, 7 hommes.

Etat civil : 29 mariés(es), 17 célibataires, 3 divorcés(es), 5 veufs(ves), 3 vivent en union libre.

L'échantillon est composé de 57 personnes sur une population approximative de 200. Il a été choisi de façon aléatoire et sans discrimination au C.E.H.M..

Il est nécessaire de souligner que cet échantillon est représentatif de la population du Centre et non de l'ensemble de la communauté haïtienne vivant au Québec. Toutefois, mise à part la proportion homme/femme mentionnée plus haut, il est aussi valable pour une bonne partie des migrants haï-

haïtiens, et plus particulièrement ceux appartenant aux deux dernières vagues migratoires des années 70 dont parle M. Paul Déjean dans son article "Les Boat people de l'air".(1)

2.2 Elaboration du questionnaire

A partir des diverses suggestions des apprenants, du concours appréciable de M. Jean-Robert Chéry stagiaire en psychosociologie, et des informations tirées de la "pré-enquête", nous avions à notre disposition des éléments nous permettant d'élaborer le dit questionnaire. (Annexe 2) Il renferme seize (16) questions traitant huit (8) aspects différents:

Questions:

1 et 2	:	compréhension par association et différenciation
3 et 4	:	considérations psycho-physiologiques
5, 6 et 7	:	la religion et l'apprentissage des apprenants
8	:	soutien pédagogique à la maison
9, 10 et 11	:	facteurs socio-économiques
12	:	motivation en fonction des facteurs socio-économiques
13 et 14	:	pédagogie de l'animateur
15 et 16	:	dimensions linguistiques.

Connaissant les caractéristiques spécifiques liées à la mentalité haïtienne et les réticences ou craintes observées face à toute forme de questions

1. DEJEAN, Paul. "Les Boat people de l'air", Le Devoir 30/10/79, p. 4

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

touchant la vie privée, nous étions obligés d'en tenir compte. D'autre part la présence d'au moins 15% d'analphabètes complets dans l'échantillon, nous posait un sérieux problème quant au choix du questionnaire comme moyen de cueillette d'informations. L'entrevue, pour les raisons citées plus haut, serait perçue comme une intrusion dans leur vie privée, et la qualité des réponses en souffrirait. C'est pour cela que nous avions utilisé le questionnaire tout en ayant soin de le traduire en créole pour les analphabètes complets.

Nous tenions à leur rassurer de la confidentialité de leurs réponses. Malgré le doute entourant cette manière de procéder, nous croyons avoir obtenu des réponses dont la qualité est meilleure que celle que nous aurions eues à partir d'entrevues.

N.B. Les données n'ont pas été traitées à l'informatique.

CHAPITRE 3

3.0 Un essai de synthèse

3.1 Essai d'une définition de l'analphabétisme

La somme de travaux et d'études consacrés à l'analphabétisme et à ses implications, surtout ces dernières années, démontre de façon convaincante l'importance que les auteurs accordent à cette réalité sociale qu'on ne peut définitivement ignorer. Même en dépit de cette littérature abondante, on n'arrive pas encore à formuler une définition qui soit à la fois complète et satisfaisante pour plusieurs spécialistes de l'éducation.

La difficulté d'arriver à cette définition-standard s'explique du fait que le concept "analphabète" est perçu différemment selon les pays, tout en tenant compte de la dimension économique et socio-culturelle reliée à chacun de ces dits pays. Par exemple, dans certains pays du tiers-monde, et plus spécifiquement en régions rurales, une personne sachant écrire son nom et celui des autres est considérée d'emblée comme alphabétisée. Ce point de vue est très loin de rencontrer les exigences des pays industrialisés comme le Canada et les Etats-Unis, où le niveau d'analphabétisme est plutôt défini en termes de scolarité ou de maîtrise de certaines habiletés de base (basic skills). Actuellement, dans les pays les plus industrialisés, on parle même d'un seuil oscillant entre quatre et neuf années de scolarité, si l'on se fie à l'étude de Serge Wagner intitulée "L'Alphabétisation et les pays industrialisés".(1)

Par contre, il est absolument nécessaire de noter que même si les spécialistes ne s'entendent pas encore sur une formulation exhaustive de l'analphabétisme, néanmoins on retrouve dans toutes leurs définitions un élément commun et spécifique: la non-connaissance ou la maîtrise inadéquate de la lecture, de l'écriture et du calcul.(2)

3.2 But de l'alphabétisation

La non-connaissance de ces éléments de base, affecte une bonne couche de la population, notamment plusieurs milliers d'haïtiens qui sont en butte à des difficultés de toute nature.

Comment résoudre leurs problèmes?

L'existence de l'analphabétisme dans une société où l'écriture et la lecture font partie des gestes quotidiens des individus, provoque une certaine prise de conscience chez des organisations ou groupes communautaires qui décident d'y apporter des solutions, même si les moyens choisis sont parfois fondamentalement différents.

> "La prise de conscience de l'existence de l'analphabétisme dans les sociétés technologiquement avancées, a résulté en diverses actions menées par des institutions éducatives et des groupes volontaires dont le dénominateur commun, malgré les différences idéologiques importantes, demeure l'enseignement de la lecture et de l'écriture". (3)

C'est dans ce contexte particulier, qu'on retrouve actuellement à Montréal 3 organismes communautaires engagés résolument dans l'alphabétisa-

tion d'un nombre considérable de migrants haïtiens. Ces organismes ont pour noms: Sant Na Rivé, La Maison d'Haïti et le Centre Educatif des Haïtiens de Montréal.

3.3 Alphabétisation et alphabétiseurs

La question de l'alphabétisation des immigrants Haïtiens est largement discutée en diaspora, depuis que le problème s'est posé à la conscience de plusieurs compatriotes, oeuvrant dans le domaine. Les nombreux travaux et études qui lui sont consacrés depuis près d'une décennie, témoignent de l'intérêt que les organismes et les particuliers y attachent dans la recherche de solutions concrètes au problème.

Qu'il suffise de citer, entre autres, les nombreux travaux du Sant Na Rivé, de la Maison d'Haïti et particulièrement ceux d'Emile Olivier, d'Adeline Chancy, de Jean Prophète et de bien d'autres encore.

Ces travaux, dans l'ensemble, en plus d'apporter une dimension nouvelle à la compréhension du problème de l'analphabétisation chez les haïtiens, proposent aussi des solutions pratiques sur l'acte d'apprentissage et son contenu. On comprend dès lors la place que peut jouer le facteur "différences idéologiques" dans la formulation de solutions et de projets d'alphabétisation. A ce chapître, notons que la langue utilisée (créole, français) est au centre d'un long débat sur lequel Emile Olivier avait donné son opinion, dans un savant article paru dans la revue "Collectif et paroles".(4)

Quant à nous, nous nous gardons d'en parler maintenant puisque la position du C.E.H.M. sur le problème du choix de la langue est clairement définie plus loin dans un autre chapitre qui traite spécialement de la question.

3.4 Les différentes approches

Si on met de côté l'essentiel de sa raison d'être, c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'alphabétisation demeure un problème assez complexe. A la lumière d'une réflexion purement objective, nous pouvons dire que le souci de trouver une forme d'enseignement adapté aux conditions particulières d'une clientèle spécifique, origine la fonction idéologique qu'on rencontre à la base de l'acte d'alphabétisation. Et c'est ce qui détermine aussi les différentes approches qu'on connaît actuellement.

Si nous examinons la finalité (but, objectif) des quatre approches les plus courantes, tel que nous les montre le tableau ci-dessous, nous pourrons aisément établir celle qu'utilise le C.E.H.M.

LES APPROCHES	SCOLAIRE	FONCTIONNELLE	INTERACTIVE	CONSCIENTISANTE
Finalité (but, objectif)	- Rattrapage - Poursuivre la scolarisation	Acquérir des habiletés ponctuelles pour fonctionner	Permettre une meilleure adaptation de l'individu à son environnement	Permettre à l'individu de prendre conscience de son moi, de ses capacités

Le Centre Educatif des Haïtiens de Montréal dont l'objectif premier est de fournir à l'apprenant des outils immédiats lui permettant de fonctionner adéquatement dans la société d'accueil, oriente son alphabétisation en ce sens.

Tenant compte du contexte socio-économique et linguistique dans lequel l'analphabète haïtien est appelé à vivre, Mme Josianne Gabriel juge que le seul développement des habiletés de décodage, quoique nécessaire, n'est pas suffisant.

Là-dessus, Mme Josianne Gabriel rencontre les vues de M. Emile Olivier qui dit:

> "Actuellement, il est probable que dans les sociétés technologiquement avancées, l'apprentissage du décodage nécessite l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances et d'habiletés à cause de la complexité de l'organisation sociale". (5)

A une question posée à Josianne Gabriel sur le choix d'une approche, elle nous répond ceci:

> "Même si dans la pratique, notre mode d'apprentissage s'alimente un peu aux autres approches, mais celle que nous préconisons vraiment et que nous pratiquons c'est l'approche dite fonctionnelle puisque, à notre avis, elle rencontre mieux les divers aspects de notre philosophie de l'alphabétisation dans le contexte nord-américain que nous vivons".

Ouvrages cités

Aux Etats-Unis, un programme spécial dénommé: "Basic Life skills programs" a été entrepris pour les analphabètes.

1. HAUTECOEUR, J.-P. Dans le dossier "Alphabétisation et les pays industrialisés". Alpha 82.

2. Op. cit. p. 152.

3. HAUTECOEUR, J.-P. Dans le dossier "Les contenus de l'alphabétisation", p. 53.

4. OLIVIER, Emile. Alphabétiser en créole à Montréal. Collectif Paroles. No 18, juin-juillet-août, 1982.

5. OLIVIER, Emile. L'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal. P. 15. Recueil de textes "Analphabétisme et alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal". Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.

Partie II

Analyse et interprétation des données

CHAPITRE 4

COMPREHENSION PAR ASSOCIATION ET DIFFERENCIATION

Les particularités de la clientèle et les caractéristiques propres au mode d'alphabétisation préconisé au Centre Educatif nous avaient conduits à tenir compte d'une dimension humaine importante: la compréhension. Il faut signaler au départ que nous ne prétendons pas cerner, par ces seules questions, un domaine aussi vaste que celui de la compréhension. Il s'agit tout simplement de vérifier la capacité des apprenants à pouvoir associer des faits, à replacer les objets, les animaux et les choses dans leur contexte et au besoin, capables de les différencier à chaque fois qu'ils se trouvent dans des décors et des situations différents.

Aux yeux du profane, cette démarche peut n'être d'aucune utilité, mais pour celui qui s'engage dans l'alphabétisation des adultes et qui désire atteindre des résultats positifs, l'utilité d'une telle pratique est très valable. En plus qu'elle contribue à développer certaines habiletés qui seront nécessaires à la compréhension de textes et de phrases, elle permet aussi à l'animateur d'évaluer à ce premier stade, les possibilités de chacun de ces apprenants à différencier et à associer les objets qui l'entourent. Pareille pratique lui sera un précieux atout dans son apprentissage.

A ce sujet, plusieurs spécialistes en alphabétisation admettent que le décodage des phrases, regroupant des mots que l'apprenant retrouve dans son environnement social, permet une compréhension rapide.

* Code des groupes d'âge:

1: 20-29 ans
2: 30-39 ans
3: 40-49 ans
4: 50-59 ans
5: 60-69 ans

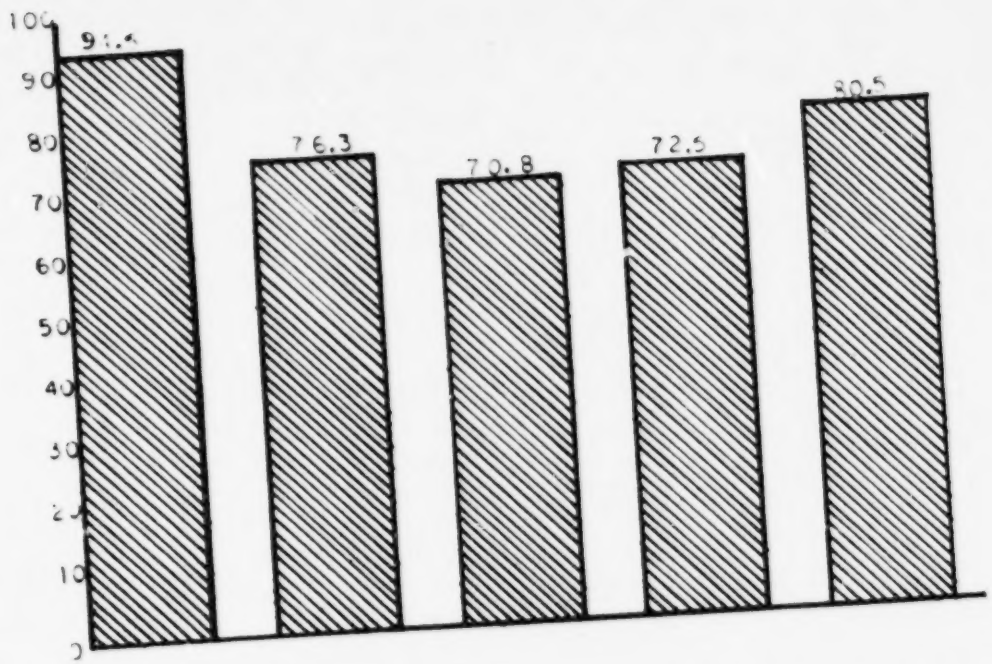


Figure A: Répartition des taux de bonnes réponses suivant les groupes d'âge (Compréhension par association et différenciation)

* Ce code est valable pour toutes les figures.

Les questions 1 et 2 avaient pour objectif de mesurer ce type de compréhension jugée nécessaire dans une approche rationnelle d'alphabétisation.

Si l'on se fie aux données de la figure A, on peut dire que les apprenants des différents groupes d'âge affichent une nette capacité de différencier et d'associer les éléments qui peuplent leur environnement, dans le cadre d'apprentissage scolaire. On peut présumer qu'ils n'auront pas trop de difficultés à suivre le cours d'alphabétisation, si on tient compte des divers facteurs liés à leurs caractéristiques individuelles.

Tous les taux d'efficacité observés sont au-dessus de 70%. Chez les jeunes du groupe d'âge 1, ce taux atteint 94.5%, cela nous paraît normal et raisonnable car les jeunes essentiellement, dans la majorité des cas, comprennent mieux. Mais ce qui nous étonne un peu, c'est le taux de 80.5% d'efficacité remarqué chez le groupe d'âge 5.

Nous pensons que le facteur "expérience" n'est pas étranger à ce taux, puisque les multiples actions entreprises au cours de leur vie, leur ont procuré un bagage d'expériences inestimables. Il est important de noter que ces expériences leur avaient permis de vivre avec leur analphabétisme sans avoir trop de difficultés.

Nous croyons que ce raisonnement est aussi valable pour les trois autres groupes d'âge 2, 3, 4 chez qui les taux se situent aux environs de 70%.

CHAPITRE 5

FACTEURS PSYCHO-PHYSIOLOGIQUES

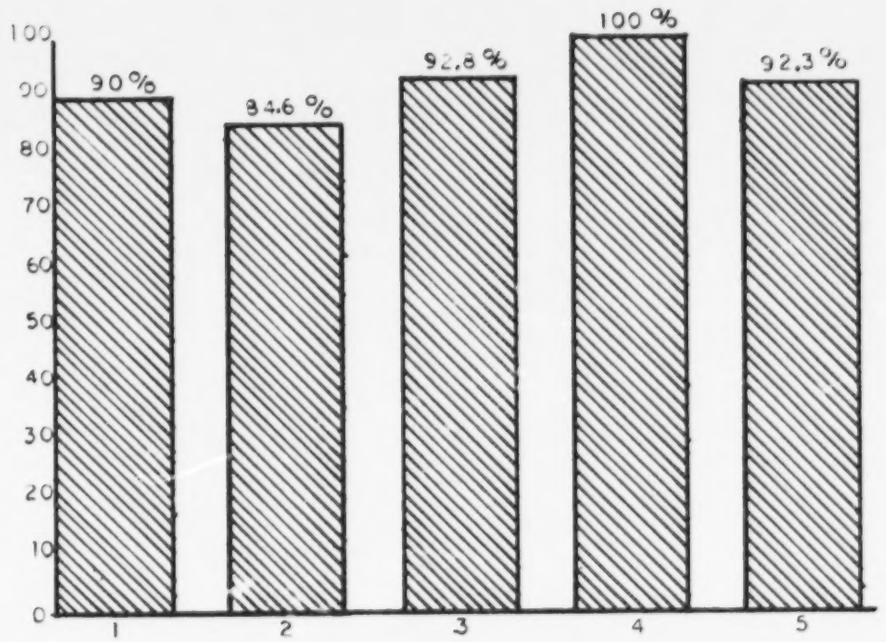


Figure B: Age/apprentissage - Distribution des réponses suivant les groupes d'âge.

N.B. Ces pourcentages sont indépendants et ne sont pas cumulatifs.

5.0 Age / apprentissage des apprenants

Tenant compte de la spécificité de la clientèle, et connaissant le rôle important que joue l'âge dans le processus d'apprentissage, il nous importait, pour fins d'ana'yse, de faire ressortir les éléments essentiels liés à ce facteur. C'est ce qui nous a amené à poser la question suivante:

Est-ce que votre âge vous empêche d'apprendre? A cette question, les apprenants ont répondu "non" dans une proportion de 91.2%. On observe même un taux maximum de 100% pour les apprenants du groupe d'âge 50-59 ans (Tableau 1.4, Annexe 3).

A priori, ces données semblent contredire les théories généralement admises voulant que l'âge soit un facteur important dans le processus d'apprentissage. Toutefois, connaissant le "halo" de déchéance entourant la question d'âge dans la mentalité haïtienne et plus spécialement chez les personnes âgées qui ont peur d'être perçues comme "décadentes" ou "personnes à problèmes", on serait plus porté à situer leurs réponses au niveau de l'intention que de la réalité. Leurs réponses semblent constituer un mécanisme de défense, du fait qu'elles soient conscientes de leurs déficiences au niveau de l'apprentissage.

Paradoxalement, il est courant dans les séances d'animation qu'elles fassent intervenir l'âge comme prétexte pour justifier leurs difficultés à comprendre les explications de l'animateur. D'ailleurs on les entend souvent dire:

"Si je n'avance pas, c'est parce que je suis trop vieux, c'est pas la faute de l'animateur, il a fait tout ce qu'il peut".

Là-dessus les spécialistes en études du comportement auront beaucoup à dire. Cependant, l'expérience a prouvé qu'au Centre Educatif des Haïtiens de Montréal les jeunes apprennent en général plus vite que les personnes âgées, même si ces derniers aient acquis au cours de leur vie une somme d'expériences qu'il ne faut pas sous-estimer.

5.1 Vue

A en juger par les données de la figure (C), les troubles de vue constituent le problème le plus fréquent rencontré chez les apprenants. En effet, 71.4% des personnes âgées de 40 à 59 ans souffrent des troubles de vision comparativement à 61.5% et 46.20% pour les groupes d'âge respectifs (30-39) et (60-69). Le taux est de 20% chez les 20 à 29 ans.

Dans un contexte particulier d'analphabètes complets ou fonctionnels, cette problématique est un sujet très délicat à cerner, et sa délicatesse même nous commande la plus grande circonspection. De là, l'importance pour nous de décanter, pour une objectivité pratique, les vrais problèmes de vision, de la sempiternelle excuse des troubles de vision avancée par les analphabètes à chaque fois qu'ils font face au défi de la lecture et de l'écriture (sujet âprement débattu dans le film. J'ai pas mes lunettes, O.N.F., 1979).

5.2 Surdité

Quand on sait que la communication, devant exister entre l'animateur et l'apprenant, suppose une entente préalable sur le sens des mots, le problème de surdité y a toute son importance. L'apprenant doit d'abord comprendre ce que dit l'animateur, et pour comprendre il faut d'abord entendre, car c'est de là que déclenche le processus d'apprentissage.

Les données (Figure C, courbe B) nous indiquent qu'au niveau des différentes tranches d'âge, il n'existe pas vraiment un problème de surdité qui pourrait être un obstacle à l'apprentissage. Le plus haut taux observé n'étant que de 14.3% chez les deux groupes (40-49 ans) et (50-59 ans). Le taux est nul pour les deux tranches d'âge extrêmes soient 20-29 ans et 60-69 ans. Il importe de noter chez ces derniers un taux d'abstention de 53.8%. (Tableau 1.5, Annexe 3).

Ce fait nous ramène encore à l'explication déjà avancée au début du chapître à savoir que les personnes âgées ont beaucoup de réticences à avouer leurs vrais problèmes. On serait tenté de les blâmer, mais connaissant la mentalité qui prévaut dans leur pays d'origine, où tout doit être "secret" nous nous gardons de traiter ces réponses avec une certaine réserve.

5.3 Troubles psycho-moteurs

Le caractère particulier de la clientèle nous oblige à tenir compte d'un ensemble de facteurs qui peuvent être déterminants pour les apprenants

engagés dans un processus d'alphabétisation. L'apprentissage, surtout au niveau de l'écriture nécessite une approche conçue en fonction des troubles qui peuvent être reliés à cette catégorie d'apprenants.

En effet, au cours des séances d'écriture, des cas permanents d'inversion des lettres et des chiffres (a pour o, ∞ pour 8, 6 pour 9, etc...) sont régulièrement observés. C'est dans cette perspective que nous tenions à faire ressortir les problèmes qu'ils auraient pu avoir éventuellement au niveau psycho-moteur.

Si on fait abstraction des données de la courbe C, Figure (C), il est à remarquer que les cas cités plus haut sont plutôt observés chez les apprenants de plus en plus âgés.

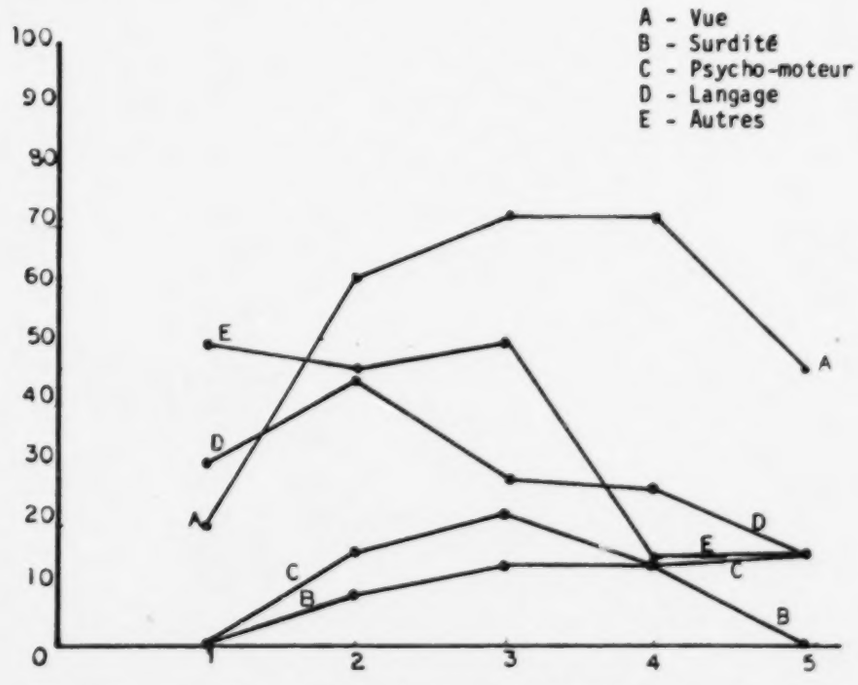


Figure C: Troubles physiologiques suivant les groupes d'âge.

5.4 Langage

Le langage considéré comme le lot exclusif de l'homme est défini comme étant la combinaison variée des mêmes signes (mots, images, gestes) pour atteindre des objectifs différents. Deux théories s'affrontent, l'une s'appuie sur une théorie basée directement sur l'apprentissage: l'homme apprend à parler comme il apprend d'autres techniques et l'autre, d'après Noam Chomsky stipule que les mécanismes fondamentaux du langage dépendraient des structures innées du cerveau. C'est ce qu'il a appelé la "structure profonde" du langage.(1)

D'après les données du tableau 1.5, une moyenne de 29.6% des répondants étalée sur les cinq tranches d'âge, estiment qu'ils ont des troubles de langage. Pris dans son contexte, ce taux est passablement élevé et ceci nous amène à nous interroger sur ce qu'ils entendent par "troubles du langage". Le langage signifie-t-il pour eux (les apprenants), la capacité de s'exprimer ou de communiquer en français avec les autres, ou d'autres troubles psycho-moteurs comme le bégaiement pouvant affecter le parler? Si tel n'est pas le cas, il n'en demeure pas moins vrai que le langage pourrait constituer un vrai handicap pour les apprenants soucieux de communiquer avec autrui.

> "L'analphabétisme ne signifie pas être incapable de lire ni d'écrire, mais être privé du moyen d'interaction sociale le plus important: le langage".(2)

---

(1) HEEB, D.O. Psychologie Science moderne, traduit par D. Bélanger

(2) MARTIN, D'Arcy et WILLIAMS, Rick. "Paolo Frère", et l'éducation de base des adultes au Canada". La Revue CPFP, Vol. 11, no. 2, novembre 1973, p. 44.

CHAPITRE 6

6.0 La religion et l'apprentissage

La clientèle du Centre Educatif des Haïtiens de Montréal (C.E.H.M.) est composée de personnes appartenant à différentes confessions religieuses. Le tableau 1.6.0 nous montre la répartition des répondants suivant leur appartenance religieuse.

TABLEAU 1.6.0

RELIGION	EFFECTIF	%
Baptiste	9	15.8
Catholique	30	52.6
Pentecotiste	4	7.0
Témoins de Jéhovah	2	3.5
Adventiste	9	15.8
Autres	3	5.3
Total	57	100.0

On y remarque cependant la nette supériorité numérique des catholiques par rapport aux autres groupes vus indistinctement. De plus, les catholiques représentent plus de la moitié de l'échantillon, soit 30 sur 57 pour un pourcentage de 52.6% alors que les baptistes, pentecotistes, témoins de Jéhovah, adventistes et autres, montrent respectivement les pourcentages suivants: 15.8%, 7%, 3.5%, 15.6% et 5.3%. A notre avis, la faible représentation de ces derniers, pris isolément, rendra difficile une juste évaluation du "fait religieux" sur ces groupes.

Pour une meilleure vue d'ensemble, nous avons cru bon de les réunir tous, sous le vocable "Protestants". Ainsi nous avons deux catégories bien distinctes: les catholiques et les protestants, sans oublier les groupes d'âge auxquels ils appartiennent. (Tableau 1.6.1, Annexe 3). Le but de cette démarche est de faciliter la compréhension et de nous fournir des éléments permettant de mesurer adéquatement l'influence de la religion sur la motivation et l'apprentissage des apprenants, appartenant à l'une ou l'autre de ces deux catégories.

Comment expliquer cette supériorité numérique des catholiques?

Les facteurs explicatifs de l'importance numérique des catholiques dans notre échantillon seraient d'ordre historique et socio-culturel. A ce sujet, il faut souligner le rôle traditionnel du catholicisme dans la vie nationale haïtienne. Ses origines remontent au début de la colonisation du pays, où durant toute cette longue période, il était surtout utilisé comme instrument de soumission dans le cadre des rapports maîtres/esclaves. Bien que le vaudou ait été un facteur déterminant dans le processus de libération nationale, le catholicisme n'avait guère perdu de son influence au lendemain de l'indépendance du pays en 1804. Religion d'Etat, très proche de la grande et de la petite bourgeoisie, elle est toujours présente dans toutes les sphères de la réalité politique, éducative, spirituelle et sociale du pays. Et ce n'est pas par hazard que son statut ait été officialisé en 1860 lors de la signature du "Concordat" entre Haïti et le Vatican. Enfin, il est bon de rappeler l'existence d'un certain syncrétisme dans les pratiques

religieuses de bon nombre de personnes, car le vaudou tire une grande partie de ses rites et prières dans la religion catholique.

Une omniprésence si agissante, plus que séculaire, devait avoir une grande influence sur la population haïtienne qui, dans sa quasi-totalité, se réclamait de la religion catholique. Voilà donc l'origine de la supériorité numérique des catholiques, constatée même dans notre échantillon.

Quant aux protestants, nos renseignements nous disent que c'est à partir de l'occupation américaine (1915) qu'une véritable présence protestante commençait à se manifester en Haïti avec l'arrivée de pasteurs et de prédicateurs américains. Et depuis, elle n'a cessé d'évoluer pour atteindre presque toutes les couches sociales où elle recrute ses adeptes. Elle fit des percées importantes surtout dans les populations rurales qui trouvent dans l'acte d'évangélisation un soulagement à leurs détresses. Venu trop tard dans une société où la religion catholique avait déjà eu de profondes assises, il est normal que le protestantisme accuse un net retard quant au nombre de ses adeptes par rapport au catholicisme. C'est pour toutes ces raisons que le tableau 1.6.0 nous montre de tels chiffres.

6.1 Religion en tant que facteur motivationnel dans le processus d'apprentissage

6.2 Deux religions: deux approches différentes

Les catholiques et les protestants ont une pratique et une perception

différentes de la religion. Cette différence que l'on peut parfois déceler même dans le comportement des pratiquants, provient en grande partie de l'approche de la religion dans la façon de délivrer "le message".

Le catholicisme, à peu de chose près, stagne dans une sorte d'attentisme qui fait que ce sont les fidèles qui vont aux prêtres. On ne se sent pas tellement lié à la paroisse. Tandis que, de son côté, le protestantisme apparaît davantage comme une religion de participation active, où les fidèles se tiennent plus près des pasteurs. On y remarque aussi une plus grande solidarité entre les membres qui s'appellent entre eux: frères et soeurs. De telles manifestations ne se rencontrent pas ou presque chez les catholiques.

Chez les protestants haïtiens, dans une large proportion, c'est la religion qui détermine le mode de vie et de pensée. Ils ne s'habillent que selon les préceptes de la religion. Ils ne fréquentent pas tous les endroits, ne participent pas à toutes sortes de manifestations. De toute façon, comme les faits le prouvent, le protestant se tient beaucoup plus près de sa religion que ne l'est le catholique.

La Bible a une importance capitale pour les protestants. Il est très rare de rencontrer un adepte protestant à l'église sans sa bible. On ne peut en dire autant d'un catholique, d'ailleurs jusqu'à une date récente il était interdit à un fidèle catholique d'utiliser une bible. Pour un protestant, la Bible est sa raison de vivre, d'espérer. C'est là qu'il trouve

des éléments de force, et pour lui et pour ses semblables. Aussi le voit-on toujours muni de sa Bible, accompagné d'autres fidèles, dans les réunions de prières pour le salut d'un frère ou d'une soeur malade, ou en butte à des difficultés. Mais cette Bible, il doit pouvoir la lire correctement, il doit pouvoir "lire les différents versets pour approfondir sa connaissance de la vérité". Il n'y a rien de pire qu'un protestant qui ne peut pas lire sa bible.

A part des éléments de base tels des rudiments de lecture, d'écriture et de calcul, bref, une analphabétisation de survie que tous, catholiques et protestants veulent avoir au départ, le besoin de décoder l'écriture française afin de pouvoir lire sa bible et l'interpréter, est un élément très important pour le protestant qui fréquente le C.E.H.M. La capacité de s'exprimer en français, outre qu'elle lui servira dans son environnement, son milieu de travail, elle lui sera nécessaire pour sa participation aux activités de son église, aux réunions de prière pour frères et soeurs.

On voit bien, à la lumière de toutes ces informations, quelle place occupe la religion dans l'apprentissage des apprenants des deux confessions religieuses. La figure (D) ainsi que le tableau 1.9 illustrent bien cette influence, même si elle est mitigée. Et nous ne sommes pas étonnés de constater que les protestants, dans une proportion de 63% admettent une certaine influence de la religion sur leur apprentissage, comparativement à 48.3% chez les catholiques.

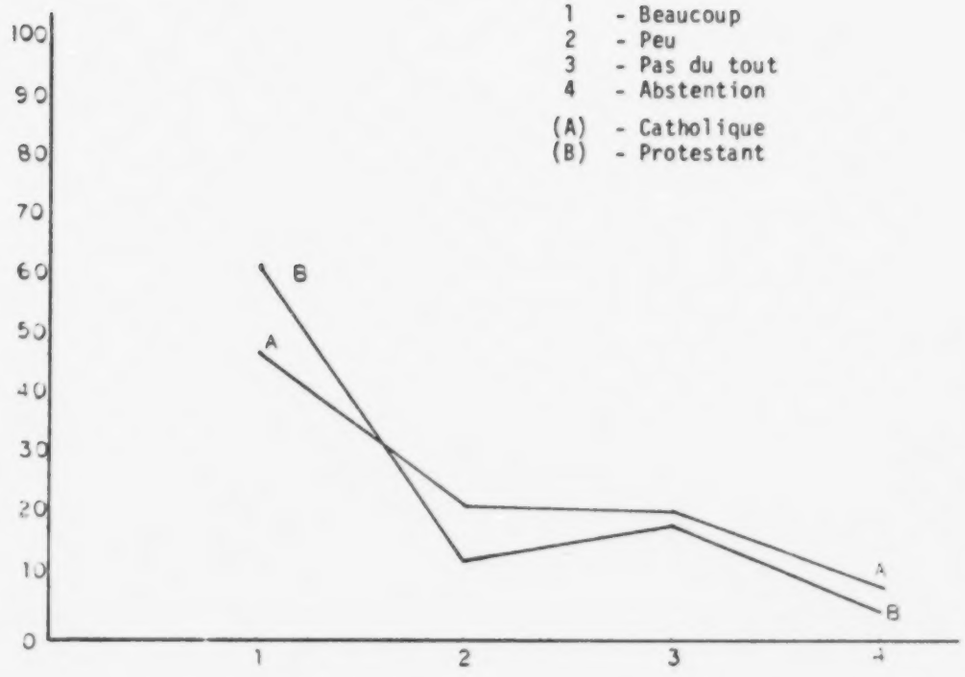


Figure D: Influence de la religion sur l'apprentissage
(Catholiques et protestants)

CHAPITRE 7

7.1 Soutien pédagogique à la maison

Nous appelons soutien pédagogique l'aide d'un parent, d'un fils ou d'un ami aux apprenants dans leurs travaux à la maison: calcul, écriture, lecture. Le terme pourrait aussi signifier toute aide morale, c'est-à-dire tout encouragement ou toute forme d'appui que peut recevoir un apprenant de la part d'un tiers, dans ses démarches scolaires.

Suite à une pré-enquête effectuée à la mi-septembre 1983 au C.E.H.M., nous avions obtenu un taux de réponses de 96%, exprimant le désir des apprenants d'avoir des devoirs à la maison, comme prolongement de leur apprentissage. Ce taux est très significatif à nos yeux, puisqu'il revêt l'importance que ces devoirs ont pour eux dans le cadre de leur progression.

Ce résultat nous amène à leur poser la question suivante:

> Avez-vous des proches qui vous aident dans vos travaux académiques?

Les apprenants, dans une proportion de 75%, disent qu'ils ne bénéficient pas d'un tel soutien à la maison; 19,6% prétendent qu'ils l'ont, tandis que 5.4% s'abstiennent de répondre (Tableau 2.0, Annexe 3). Mais dans l'ensemble, si l'on se fie au taux de réponses positives obtenues (87%) à la question 13 de la pré-enquête, on peut dire que les apprenants veulent avoir des devoirs à la maison et qu'ils estiment avoir le temps de les faire.

7.2 Valeur motivationnelle

Le désir d'apprendre qu'on remarque, en général chez la grande majorité des apprenants provient, à n'en pas douter, d'une certaine motivation, motivation qui leur fait prendre le chemin de l'école. Mais cette motivation s'alimente à différentes sources, qui peuvent être intrinsèques, extrinsèques ou les deux à la fois.

7.3 Motivation intrinsèque

Le migrant analphabète, transplanté dans une société industrialisée, où il existe des normes minimales de scolarité pour pouvoir y fonctionner adéquatement, se sent nettement marginalisé. Son handicap l'éloigne des services auxquels il a droit.

> "L'adulte analphabète ou sous-instruit est marginal dans notre société: il a la difficulté à se trouver un emploi ou à le conserver, son ignorance engendre chez lui une honte qui le paralyse et l'empêche de se réaliser pleinement". (1)

Dans une telle situation, le besoin d'apprendre à lire et à écrire devient, pour ce migrant, une nécessité pressante d'acquérir au plus vite un minimum de savoir, qui lui ouvrirait des horizons qui, jusque-là lui étaient fermés. Cela lui fournirait des outils de base lui permettant de remplir un formulaire d'emploi, faire ses chèques, éliminer enfin quelques liens de dépendance etc.

7.4 Motivation extrinsèque

Depuis son pays d'origine, l'analphabète avait toujours une idée bien définie de l'école. Pour lui, l'école c'est pas seulement la bâtisse, mais aussi l'enseignement qu'on y reçoit, les devoirs à faire et les leçons à étudier à la maison, c'est aussi les professeurs, le respect qu'on leur doit, les bulletins et la promotion à une classe supérieure à chaque fin d'année.

C'est ce type d'école qu'avaient fréquenté ou bien un frère, ou bien un parent ou bien ses enfants. Il est bon de souligner aussi que plusieurs de ces apprenants ont des fils: ingénieurs, avocats, médecins, enseignants, etc...

Arrivé au Québec, l'analphabète garde encore sa conception traditionnelle de l'école. Pour lui, l'école c'est ce qui est décrit plus haut. C'est pourquoi, devenu aujourd'hui élève, il aimerait que son apprentissage suive le même cheminement que celui de ses enfants. De là, l'importance des devoirs à la maison, car dans son esprit, ils constituent un élément essentiel du processus d'apprentissage.

Serait-on en présence d'un cas de conformisme ou de motivation chez l'apprenant?

En nous basant sur ce qui est évoqué plus haut, ce relent de conformisme est lié au statut de nouvel élève de l'apprenant qui a, depuis son

pays d'origine, une conception bien arrêtée de l'école et de son mode de fonctionnement. Mais ce qui est certain, le fait de se présenter à un Centre d'alphabétisation, prouve d'emblée que la motivation est à la base de toutes les démarches ayant rapport à son apprentissage.

> "Nous nous sommes rendus compte que le modèle traditionnel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture était encore en eux, par le fait que chez eux les enfants apprennent à lire et à écrire dans un livre et non à partir de leurs mots, de leur histoire, de leur langage à eux..." (2)

Toutefois, il est à noter que l'absence de soutien pédagogique à la maison, n'explique pas à elle seule sa motivation. Bien souvent, l'apprenant n'a pas, dans son environnement immédiat, de personnes aptes à l'aider parce que, elles aussi sont analphabètes; ou peut-être celles qui le peuvent ne sont pas disponibles, compte tenu que leurs heures de travail soient parfois soumises à une rotation continuelle. Donc ce soutien même s'il le désire, il ne peut l'avoir pour les raisons sus-mentionnées.

Ceux qui ont pu recevoir un quelconque soutien pédagogique à la maison sont dans une proportion de 19.6%. Le fait qu'ils se font aider dans leurs travaux, n'indique pas de façon implicite une sorte de troubles d'apprentissage. Au contraire ils peuvent être aussi motivés, que les premiers, sinon davantage. Ils en profitent pour accélérer leur progression et prolonger jusqu'à la maison leur apprentissage.

Ouvrages cités

1. DESJARDINS M. Une expérience nouvelle au Québec, un projet d'aide individuelle aux adultes sous-instruits. Discussion sur l'alphabétisation, p. 709.

2. Analphabétisme et Alphabétisation au Québec, p. 54. Sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur. Québec 1978.

CHAPITRE 8

PROFIL SOCIO-ECONOMIQUE DE LA CLIENTELE

8.1 Ses structures socio-occupationelles en Haïti

Des informations tirées des dossiers d'inscription du Centre Educatif des Haïtiens de Montréal (C.E.H.M.) nous ont permis de constater que la clientèle est composée de personnes venant de presque tous les départements géographiques d'Haïti. Elles sont réparties dans une proportion à peu près égale de paysans et de gens venant des milieux urbains.

Le tableau 2.1 (Annexe 3) illustre la distribution des apprenants par secteur d'activité au pays d'origine.

D'après les données, une majorité de répondants (43%) s'est concentrée dans le secteur commerce, 28.6% dans la manufacture et le reste s'est réparti dans les secteurs suivants: Travail de maison, agriculture, autres; 14.3% sont "sans emploi". Pour ces derniers, les moyens de susbistance peuvent venir soit d'un parent, d'un ami ou d'un(e) conjoint(e). Il est nécessaire de signaler que le terme "commerce" tel que nous l'entendons au Canada, n'a pas de commune mesure avec le genre d'activités auxquelles se livraient les répondants dans leur pays d'origine. C'est avant tout un moyen de survie, qui n'est assujeti à aucune forme de réglementation. Comme pour tout pays du Tiers-Monde, cette lutte pour la survie, condition essentielle pour contourner le chômage, rentre d'emblée dans le cadre des activités économiques haïtiennes.

Le taux de 28.6% des gens qui travaillaient dans les manufactures correspond plutôt aux apprenants venant des secteurs urbains et à la limite d'une certaine population paysanne émigrée en ville.

En Haïti, pour cette population cible en général (paysannerie, sous-prolétariat) il est très difficile de situer une personne dans un secteur d'activité spécifique. On serait tenté de se poser la question "Qui fait quoi?". De ce fait il nous paraît nécessaire d'énumérer deux caractéristiques observées lors du dépouillement du questionnaire.

> "Les travailleurs de manufacture ne cochaient qu'une seule case: celle correspondant à leur champ d'activité. Les gens évoluant dans les autres secteurs (commerce, agriculture, travail de maison, autres) cochaient deux ou trois cases à la fois."

Il convient de faire ici une démarcation entre un emploi manufacturier rémunéré et les autres activités générant des sources de revenu. Cet éventail d'activités socio-économiques demeure une dimension imprécise dans notre analyse en raison de la mobilité géographique et socio-occupationelle des apprenants en Haïti.

8.2 Situation socio-économique au Canada

Ces dernières années, la récession qui a frappé les sociétés industrialisées avait provoqué la mise à pied des centaines de milliers de travailleurs de presque tous les secteurs de l'économie. Ainsi, le taux de chômage avait atteint des proportions si alarmantes que déjà certains économistes le comparaient à celui provoqué par la crise de 1929. Dans une telle

conjoncture, les ouvriers non ou peu qualifiés ont été les premiers à être congédiés. La grande majorité des travailleurs haïtiens se trouvant dans ces dernières catégories, ne parlant même pas la langue du pays d'accueil, venant d'un pays où le mécanisme de fonctionnement n'a rien de commun avec celui du Canada sont les premiers à être renvoyés ou les derniers à se trouver un emploi.

Cependant quelques uns d'entre eux faisant preuve d'habiletés et d'ingéniosité ont pu garder leurs emplois. A cet égard le tableau 2.2 (Annexe 3) fournit des données révélatrices, nous permettant de vérifier la relation âge/emploi dans notre échantillon. Malgré un taux alarmant de chômage de 30% chez les jeunes âgés de 20 à 29 ans, on observe une chute dramatique du pourcentage des gens qui occupent un emploi pour les groupes d'âge les plus élevés. Ces chiffres nous confirment la situation désespérée dans laquelle se trouve la clientèle du Centre et en partie l'ensemble de la communauté haïtienne. En effet selon une étude publiée par la clinique psychosociale haïtienne pour un échantillon de 1040 individus, hormis les 53.5% des sujets qui travaillent, 11.8% sont sur l'assurance-chômage, 29.5% tirent leurs revenus des prêts et bourses et de l'assurance-maladie et finalement 4% n'ont aucune source de revenu. Il faut de plus noter que la majorité des gens qui travaillent ont un revenu annuel qui se situe au-dessous du seuil de la pauvreté.

Si les taux de chômage (Figure E) suivent une allure ascendante avec l'âge c'est à cause des exigences du secteur secondaire (manufacture). Il existe en effet depuis plusieurs années, un nouvel éventail d'activités ou

de tâches nécessitant, malgré la crise, une demande importante de main-d'oeuvre dans les grandes zones urbaines industrialisées. En revanche, les catégories des groupes d'âge (50-59 ans), (60-69 ans) représentent un faible pourcentage de la main-d'oeuvre active, à cause de divers facteurs pouvant aller d'une absence de l'expérience canadienne au potentiel physique peu adapté aux exigences de l'employeur. En général, on retrouve dans ces dernières catégories, la plupart des personnes qui s'occupent de la garde de leurs enfants. Elles constituent un pourcentage assez important de la communauté, n'ayant aucune activité et initiative autonomes.

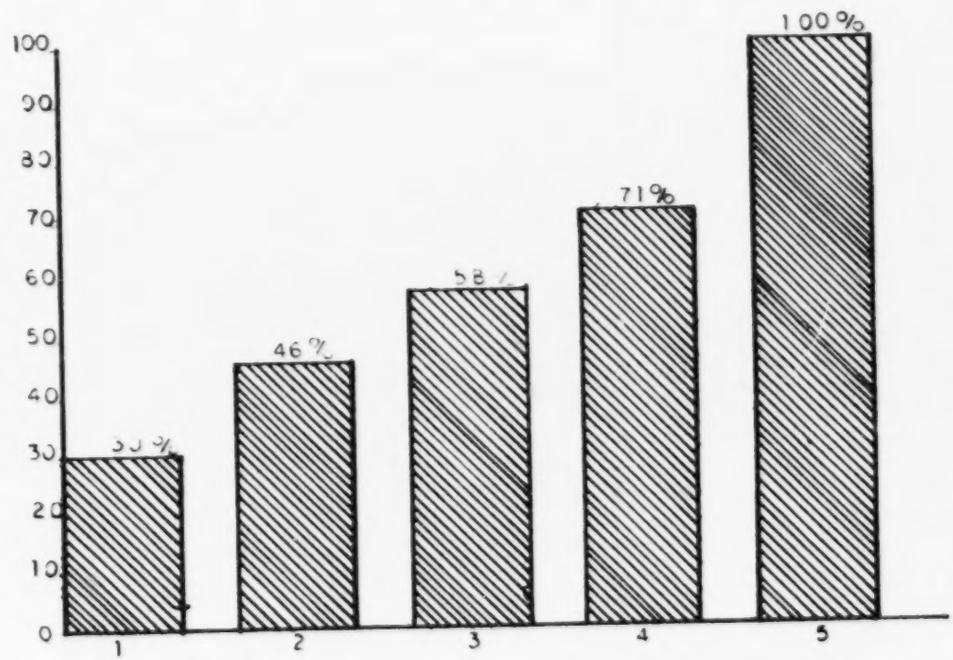


Figure E: Répartition des taux de "sans emploi" suivant les groupes d'âge. (Au Canada).

L'analyse du tableau 2.3 (Annexe 3) vient renforcer en quelque sorte notre affirmation antérieure lorsqu'on observe la prédominance du secteur secondaire par rapport aux autres activités peu génératrices d'une certaine stabilité au niveau de l'emploi et du pouvoir d'achat. Il importe de souligner à travers cette analyse, la dimension de la sous-scolarisation dans la distribution socio-économique de nos sujets.

Si l'on exclut les gens du groupe d'âge (60-69 ans) qui normalement sont au seuil et auraient déjà pris leur retraite, la situation est tout à fait autre et catastrophique pour les répondants âgés de 40 à 49 ans. Ces derniers sont en général des pères et mères de famille, travaillant tant bien que mal en Haïti, ils possédaient des moyens économiques qui leur procuraient respect et dignité de la part de leurs enfants. Arrivés ici, ne travaillant pas, parfois même n'ayant pas le droit au Bien-Etre social, bien souvent, parrainés par un membre de la famille, ils sont tombés dans une totale dépendance et la frustration est à son paroxysme. Affrontant tous ces facteurs stressants, ils se retrouvent fort souvent dans un état de crise.

> "Selon Caplan (1964) un individu ou un groupe d'individus est dans un état de crise lorsqu'il rencontre, suite à des changements, des difficultés à des objectifs importants de sa vie qu'il ne peut pas surmonter par le recours à ses moyens habituels de la solution des problèmes". (1)

---

(1) C.F. ETUDE publiée par la clinique psycho-sociale haïtienne.

Impuissants devant ce fait accompli, ils sont souvent très vulnérables et par conséquent sujets à un effet démobilisateur au niveau de l'apprentissage.

CHAPITRE 9

La motivation des apprenants

Dans tout processus d'apprentissage, le facteur "motivation" joue un rôle très important. Des psychologues ont fait plusieurs recherches pour y découvrir l'impact de la motivation intrinsèque généralement définie comme "le fait de pratiquer une activité pour elle-même, par pur plaisir de l'activité, en l'absence de récompenses ou contraintes externes". D'autres tentent d'y expliquer les effets des renforcements sociaux et sur ce dernier point les conclusions sont loin d'être identiques. En effet si certains sont d'avis que les facteurs externes augmentent la motivation intrinsèque, d'autres en pensent le contraire. Etant donné que la majorité des recherches ou d'expériences liées au domaine de l'éducation ont été effectuées dans le cas de notre clientèle où l'on retrouve un grand nombre d'analphabètes?

Pour mieux comprendre la question de la motivation chez nos sujets nous leur avons d'abord, lors d'une pré-enquête, posé la question suivante: Pourquoi êtes-vous venus au cours d'alphabétisation? La grande majorité des apprenants ont répondu qu'ils y sont venus dans le but de devenir plus autonomes dans leur vie quotidienne, pour pouvoir mieux s'exprimer dans la société d'accueil. Un pourcentage assez important de répondants a favorisé le côté social: les cours me permettent de sortir de la maison, de rencontrer et de faire des amis. Tandis que très peu affirment avoir été poussés par des parents ou des proches dans leur décision d'y venir.

Cette constatation nous incite à pousser plus loin notre enquête pour étudier l'importance des facteurs externes sur la motivation, c'est-à-dire, si elle est avant tout justifiée par des raisons susceptibles d'expliquer leur présence au Centre. Pour cela nous leur avons posé la question suivante:

> Est-ce que le fait que vous ne travaillez pas nuit à votre apprentissage?

Il ressort des données de notre enquête (tableau 2.4, Annexe 3) que les répondants sont plus ou moins conscients de l'impact de leur situation de sujets socio-économiques inactifs sur leur rendement au cours d'alphabétisation. Ce fait est particulièrement remarquable chez les catégories des groupes d'âge (20-29), (30-39), (40-49) puisqu'on y trouve tous ceux qui répondent "beaucoup" à la question. On doit mettre en relation cette prise de conscience à leur souci ou volonté d'insertion au milieu social québécois. Le travail demeure pour la plupart un des critères importants de cette insertion, mais le marché du travail a ses exigences.

La voie à suivre pour se trouver un emploi n'est jamais la même, très souvent il faut passer par un centre de main-d'oeuvre et dans ce cas il faut pouvoir communiquer avec un agent d'emploi, remplir un formulaire, lire les différentes offres d'emploi affichées sur les tableaux; toutes ces démarches exigent un minimum de savoir. Sans ce minimum de savoir il leur est très difficile d'acquérir une autonomie dans leur vie quotidienne: comprendre les structures sociales du pays d'accueil, pouvoir circuler dans

le métro, faire respecter leurs droits, etc. Il en résulte dès lors la reconnaissance de l'importance ou de l'utilité des cours d'alphabétisation comme facteur garant de cette insertion. Voilà autant de raisons qui devraient avoir des effets très positifs sur la motivation intrinsèque des apprenants, si l'on s'en tient à la théorie des pulsions biologiques suivant laquelle les organismes vivants sont entraînés ou poussés à agir par des forces externes, "tout comportement humain provient d'un besoin de réduire certaines pulsions biologiques". Robert J. Trotter, James V. Mc Connel Psychologie Sc. de l'heure, 1980, p. 151.

Aussi importants que soient les besoins biologiques, une grande partie des répondants (50%) de notre tableau semblent exprimer des attitudes davantage liées aux besoins sociaux. Il s'agit en particulier des sujets des derniers groupes d'âge (50-59), (60-69). Certains fréquentent les cours parce que leurs amis y vienne t; d'autres parce qu'ils veulent lier de nouvelles connaissances, d'autres enfin y voient avant tout un moyen de sortir.

Hormis ces considérations sociales, les personnes des dernières tranches d'âge sont animées d'une volonté d'apprendre. Elles veulent lire et écrire soit pour prendre le métro, soit pour composer un numéro de téléphone, soit pour avoir des informations concernant certains mécanismes sociaux dont elles sont tributaires notamment le bien-être social, mais leur perspective d'intégrer la population active étant nulle. Etant pour la plupart essentiellement affectées à la garde des enfants, leur motivation ne tient pas à la même finalité que celle des groupes plus jeunes. Il convient toutefois de signaler qu'à ce niveau de choix de nature sociale, le souci

ou la motivation de s'instuire ou de s'informer demeure important chez tous les groupes. En ce sens Jean-Paul Hautecoeur écrit "Ceux qui sont en situation d'apprentissage ne sont déjà plus totalement analphabètes même s'ils ne savent pas encore ni lire ni écrire. Ils ont passé avec succès une première initiation, la plus difficile peut-être, qui consiste à désirer changer l'ordre des choses et à prendre les mesures objectives qui s'imposent en vue de ce changement...." (2)

Ce ne sont donc pas les raisons pour lesquelles on est motivé qui comptent. "D'un point de vue psychologique, les motifs sociaux sont aussi forts et aussi importants que les motivations dérivant de besoins biologiques, les motifs sociaux sont aussi forts et aussi importants que les motivations ou de perception". (Robert J. Trotter, James V. Mc Connell, 1978).

Il est tout à fait évident que tous les apprenants du C.E.H.M. sont animés d'un grand désir d'apprendre. Leur motivation est avant tout liée à leur urgent besoin de s'adapter dans leur nouvelle société d'accueil. La structure d'accueil du Centre répond-elle aux exigences et aux normes d'un véritable Centre d'alphabétisation? La rapidité avec laquelle les gens veulent acquérir ce savoir leur rend parfois anxieux, impatients, stressés, mais cette structure contribue-t-elle à leur maintenir confiants et motivés? Le premier contact avec l'apprenant est-il de nature à faciliter sont adaptation? L'expérience nous a prouvé que les apprenants sont d'autant plus motivés qu'on leur exprime des sentiments de compétence; tous les moniteurs en sont-ils conscients? Voilà autant de questions qui

restent encore sans réponse.....

Un autre phénomène qui retient l'attention au C.E.H.M., c'est le statut particulier de bon nombre d'animateurs. Suite à des contraintes budgétaires inhérentes au fonctionnement du Centre, les non-permanents sont bien souvent en fonction que pour une période déterminée, de telle sorte qu'ils n'ont pas eu le temps de se familiariser avec les apprenants, d'établir une méthode ou de l'évaluer.

Tous ces facteurs ajoutés à l'hétérogénéité des groupes ne contribuent guère à maintenir ou augmenter la motivation des apprenants qui peuvent passer, en une période relativement brève, d'une grande détermination à un absentéisme prolongé et peut-être même jusqu'à l'abandon.

Ouvrages cités

1. Robert J. Vallerand, Wayne R. Halliwell. Formulations théoriques contemporaines en motivation intrinsèque: Revue et critique. Canadian Psychology, 1983, 24:4, p. 243.

2. Jean-Paul Hautecoeur. Analphabétisme et alphabétisation au Québec, 1978, p. 32.

CHAPITRE 10

PEDAGOGIE DE L'ANIMATEUR

10.1 Nature des relations interpersonnelles au (C.E.H.M.)

Le tableau 2.5 (Annexe 3) nous montre que 93% des apprenants se sentent à l'aise pour demander des explications à l'animateur, 5.3% affirment le contraire, tandis qu'un pourcentage de 1.7% ne répond pas.

Comment interpréter de tels résultats?

L'alphabétisation des adultes est une tâche éminemment complexe, compte tenu du caractère spécifique de la clientèle. Elle exige de la part de l'animateur, une grande capacité d'analyse pour pouvoir comprendre les vrais besoins des apprenants et évaluer en même temps les valeurs qui sous-tendent leur motivation.

A cet égard, on ne peut s'empêcher de penser au fameux livre de Roberto Zavallon, intitulé "Connaître pour éduquer" dans lequel l'auteur précise, de façon non équivoque, les qualités maîtresses de toute personne engagée dans le domaine de l'éducation. En effet, la connaissance et la prise en considération d'une série de facteurs tels que: intérêts, motivations, aspects socio-culturels, caractéristiques individuelles, environnement, touchant la clientèle, sont autant d'éléments pouvant faciliter le processus d'apprentissage.

Sur le plan humain, si l'on en croit Mme Josiane Gabriel, directrice du Centre Educatif des Haïtiens de Montréal, le C.E.H.M. donne la priorité aux relations interpersonnelles, favorisant ainsi la communication entre animateurs d'une part, et entre animateurs et apprenants d'autre part.

Sur le plan pédagogique, dans le but de "sécuriser" l'apprenant, le C.E.H.M. essaie autant que possible de déscolariser son approche, sortir des méthodes afin de créer une ambiance moins stressante, plus propice à l'apprentissage. Une telle philosophie est de nature à rassurer les apprenants qui éprouvent moins de gêne à poser des questions à l'animateur. Le tableau 2.5 est bien révélateur de l'atmosphère qui règne au Centre et témoigne de la satisfaction de la clientèle à ce chapitre. On peut ainsi présumer que les autres 5.3% ont de sérieuses raisons de ne pas se sentir à l'aise pour poser des questions. Le respect humain, la gêne, la peur du ridicule, un manque de confiance de soi peuvent expliquer en grande partie ce pourcentage et même celui de l'abstention 1.7%.

10.2 L'apprenant et la pédagogie de l'animateur

Au chapitre de la pédagogie proprement dite, nous relevons d'après le tableau 2.6 des attitudes différentes chez les catégories d'apprenants vis-à-vis des méthodes d'enseignement de l'animateur. Ainsi, 33.4% déclarent que celui-ci n'explique pas assez bien alors que 66.6% expriment un avis contraire.

L'interprétation de ces données doit nous amener à plusieurs hypothèses touchant à la nature même de la pédagogie. Notre expérience à ce sujet nous a fait découvrir que bien souvent, certains apprenants hésitent à poser des questions à l'animateur, à cause de leur manque d'informations sur les sujets abordés en classe. Il arrive aussi que quelques-uns montrent une certaine carence au niveau de la compréhension de certains problèmes. L'absentéisme, pour une large part, explique bien souvent de telles carences.

A ces situations observées, il importe aussi d'ajouter celles qui révèlent parfois des troubles d'apprentissage. De toute façon, les pourcentages suivantes 66.6% et 33.4% du tableau 2.6, nous font croire d'emblée qu'il existe à ce niveau un réel problème sur lequel on doit se pencher.

A partir de toutes ces considérations, nous pouvons prétendre qu'une forte proportion des apprenants semble privilégier des facteurs autres que pédagogiques. Nous devons souligner encore une fois, que ces divers facteurs pourraient davantage se rapporter aux composantes démographiques, socio-économiques et socio-affectives des catégories d'apprenants.

Au delà de ces observations, ils conviendrait aussi de s'interroger sur des relations possibles entre les situations décrites précédemment et les méthodes d'enseignement.

CHAPITRE 11

DIMENSIONS LINGUISTIQUES

11.1 Même but, même objectif

Depuis 1968, la population haïtienne à Montréal comptait déjà un certain nombre d'analphabètes. Il se pose alors un grave problème d'adaptation. Tous ceux qui s'intéressent à la question d'alphabétisation s'entendent sur un point: il faut leur fournir le minimum d'instruction nécessaire à leur insertion dans la société d'accueil. Nul doute que ces gens ont un urgent besoin de savoir lire et écrire, pouvoir contrôler les réductions sur leur chèque de paie, remplir un formulaire de demande d'emploi, pouvoir écrire à leurs parents restés en Haïti. Ceci amène les intervenants à mettre l'accent sur la minimisation de la situation de dépendance dans laquelle se trouvent ces analphabètes.

11.2 L'alphabétisation et la langue maternelle

Les experts sont unanimes à reconnaître l'importance de la langue maternelle dans une campagne d'alphabétisation, étant donné que c'est par sa langue maternelle qu'on s'identifie culturellement. A ce sujet Miklos Hutterer écrit:

> "La langue maternelle demeure pour tout être humain la voie essentielle par laquelle il s'insère dans sa société dans sa culture et la base de ses facultés intellectuelles". (1)

Un individu en cours d'alphabétisation a besoin d'éléments de référence et ce serait rendre le travail plus ardu que de vouloir chercher ces références dans une langue étrangère. Là dessus, écoutons ce que dit l'UNESCO:

> "Dans tous les cas où la chose est possible, l'enseignement et le matériel pédagogique doivent être dans la langue maternelle. Les adultes de même que les enfants apprennent à lire mieux et plus rapidement dans la langue qu'ils connaissent le mieux. Toutefois, il est parfois souhaitable ou logique d'utiliser une autre langue, par exemple, dans le cas où cette dernière représente une force politique unificatrice, ou bien dans le cas où la langue maternelle est si limitée qu'une post-alphabétisation est peu praticable voire impossible. L'apprentissage de la lecture est cependant plus rapide lorsqu'il est réalisé d'abord dans la langue maternelle puis transposée à une seconde ou troisième langue". (2)

II.3 Les apprenants et la question linguistique

Bien que les cours d'alphabétisation au Centre Educatif des Haïtiens de Montréal aient toujours été dispensés en français, la plupart des explications se donnent en créole. Notre enquête sur la question du choix de la langue auprès des apprenants a révélé une grande résistance à une alphabétisation uniquement en créole (voir tableau 26 annexe 3).

Deux questions ont été posées relativement à ce sujet: A la question "Dans quelle langue préférez-vous qu'on vous enseigne?", les apprenants répondent à 86% en faveur du français, 10.5% privilégient une alphabétisation où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait en français avec des explications en créole tandis qu'aucun répondant ne

donne son appui à une alphabétisation uniquement en créole.

Les réponses relatives à la question subséquente: "Dans quelle langue comprenez-vous mieux les explications de l'animateur?" nous semble encore plus surprenantes. En effet 26.3% affirment comprendre mieux les explications en français, 38.6% en créole et 29.8% dans les deux langues.

Les réponses à la dernière question paraissent nettement paradoxales quand on connaît le portrait d'un analphabète Haïtien. Son handicap n'est pas seulement la maîtrise du code de la lecture et de l'écriture, comme c'est le cas de l'analphabète québécois par exemple, mais il ne parle pas la langue française. On comprend mal que plus de 26% des répondants jugent qu'ils comprennent mieux les explications en français et on craint que leurs réponses ne servent de guide à un éventuel changement.

Plusieurs autres facteurs semblent expliquer leurs réponses.

II.4 Facteur historique et socio-culturel

Ancienne colonie française, Haïti hérite de la France sa langue nationale. Bien que le créole reste la langue de la grande majorité des haïtiens, toutes les couches sociales manifestent des préjugés favorables vis-à-vis du français.

Ce préjugé s'explique aussi par le fait que chez eux le français est la langue de celui qui a fréquenté l'école, celle de l'administration, des

écoles, des églises, etc... La volonté ou le souci des apprenants pour une alphabétisation en français s'inscrit donc dans le cadre de leur détermination à faire l'apprentissage d'une langue qui chez eux était réservée à une classe déterminée. Ces gens vivant au Québec, pays d'expression française, nourrissent l'espoir de retourner chez eux avec ce qui leur était le plus cher, la connaissance de la langue française. Les cours d'alphabétisation représentent pour eux une chance de réaliser un rêve qu'ils auraient aimé réaliser dès leur tout jeune âge: aller à l'école et, à leur connaissance, le créole n'a jamais été la langue d'enseignement.

11.5 L'alphabétisation et les exigences du métier

Préjugé favorable vis-à-vis du français, séquelle coloniale ne sont pas les seules explications plausibles au taux de 86% des répondants favorisant une alphabétisation en français. La volonté ou le souci d'acquérir un minimum de savoir essentiel à leur fonctionnement dans la société d'accueil semble aussi être déterminant. Ils veulent non seulement lire et écrire mais aussi s'exprimer. Voici ce que dit M. Estinville:

> "Se chercher du travail, demander une information au chauffeur d'autobus, faire changer le chèque de paie à la banque, acquitter les bordereaux d'électricité ou de téléphone, tout doit se faire dans cette langue étrangère qu'est le français. C'est tout à fait normal que l'individu vivant dans ce milieu arrive à maîtriser ce véhicule de communication pour pouvoir être autonome et non dépendant". (3)

1. Français
2. Créole
3. Français et créole
4. Abstention

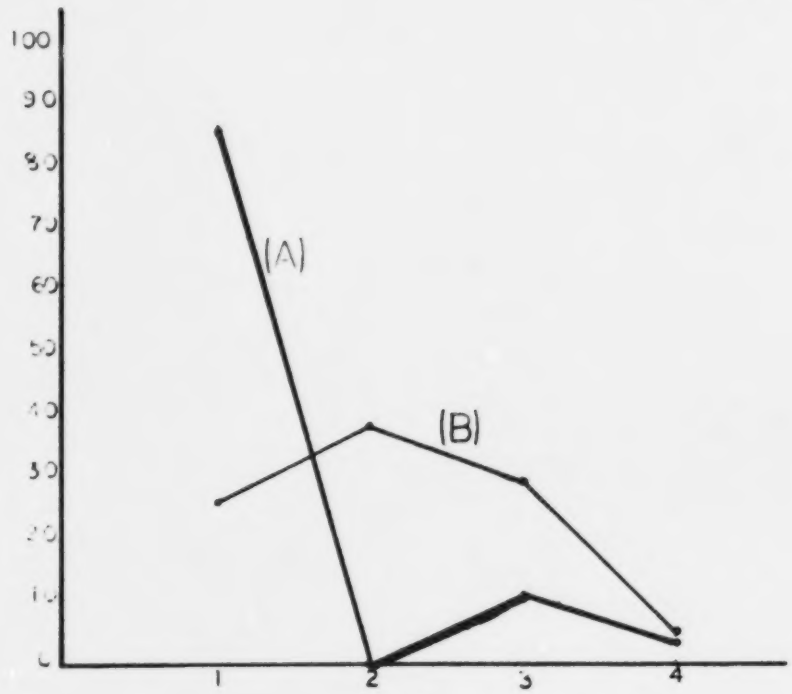


Figure F: (A) - Préférence sur le choix de la langue d'enseignement

(B) - Dans quelle langue ils comprennent mieux les explications de l'animateur.

A notre avis le choix du français comme langue d'alphabétisation répond beaucoup plus à des raisons d'ordre pratique que culturel. A cet effet, il convient de rappeler que la majorité de ces gens qui réclament le français avaient fini par accepter leur analphabétisme en Haïti. N'est-il pas aussi important de souligner que les haïtiens réfugiés à Miami manifestent beaucoup plus d'intérêt pour l'apprentissage de l'anglais, il en est de même de nos compatriotes en République Dominicaine ou au Vénézuela pour l'espagnol. Les apprenants y voient avant tout un outil de communication essentiel à leur insertion dans la société d'accueil et ne rêvent pas à ce langage standard, poétique qui chez nous est symbole de culture. Dans tout cela, il ne faut pas négliger les jeunes qui aspirent à une profession.

II.6 Le bilan du C.E.H.M.

Depuis son existence, le Centre a obtenu des résultats très encourageants. Des apprenants rentrés au niveau des débutants arrivent en moins de deux ans à lire couramment, s'exprimer plus ou moins bien, faire des opérations élémentaires, résoudre de petits problèmes pratiques. Plusieurs apprenants sortis du Centre poursuivent actuellement leurs études au secondaire. Toutefois, il reste à trouver un programme d'alphabétisation. Toujours est-il qu'une véritable évaluation de la langue n'est pas simple.

Si l'on considère son jeune âge, le Centre Educatif des Haïtiens de Montréal a obtenu des résultats très positifs. Il semble qu'en utilisant le français comme langue d'alphabétisation il répond largement aux attentes

de sa clientèle. Loin de penser à une modification qui toucherait la question du choix de langue,on devrait travailler à améliorer la structure existante. La motivation première étant l'apprentissage du français, nous pensons que l'utilisation d'une langue autre diminuerait cet élément très important. Avec le français, les apprenants pratiquent en même temps le décodage de la lecture, de l'écriture et du langage oral. Cet apprentissage sera d'autant plus rapide qu'il est facilité par l'environnement: la radio, la télévision, le milieu du travail... etc. D'ailleurs, comme l'a si bien mentionné M. Estinville, "En Haïti même, les domestiques et servantes dans les familles bourgeoises arrivent parfois à s'exprimer plus ou moins clairement alors qu'elles ne savent ni lire, ni écrire le français".(4)

Ouvrages cités

1. Jean Prophète: En marge du dossier sur l'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal. Collectif Parole # 15, p. 35.

2. UNESCO: Le monde de l'alphabétisation (politiques, recherches et action). Paris 1982, p. 6.

3. Jean Prophète: En marge du dossier sur l'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal. Collectif Parole # 15, p. 35.

4. Op. cit., p. 36.

CHAPITRE 12

Conclusion

Les données fournies par notre enquête sont très révélatrices de la satisfaction des apprenants du type d'alphabétisation dispensé au C.E.H.M. En effet:

Bien qu'un grand nombre d'apprenants (62%) ne travaillent pas, ils sont animés d'une grande motivation pour la question d'alphabétisation. Ils pensent que les cours leur permettent d'être plus sûrs d'eux-mêmes et sont loin de croire que le fait qu'ils ne travaillent pas puisse nuire à leur apprentissage.

La motivation tient beaucoup à l'apprentissage du français puisque 86% jugent qu'ils préfèrent être alphabétisés en français. Toutefois, un nombre très important (10.5%) favorisent des explications en créole.

Sur la question de la pédagogie de l'animateur la grande majorité des répondants (93%) disent se sentir à l'aise pour demander des explications. Il convient toutefois de rappeler qu'un nombre assez élevé d'apprenants 33.4% croient que "quand ils ne comprennent pas, c'est parce que l'animateur n'explique pas assez bien".

La grande majorité des répondants sont d'avis que le C.E.H.M. leur fournit toutes les informations nécessaires (emploi, immigration, bien-être social, etc.), ils sont donc largement satisfaits de l'approche dite fonc-

tionnelle qui y est privilégiée. Cependant, ils ne perdent pas de vue l'élément de base de toute approche: l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le C.E.H.M. par ses interventions dans le domaine de l'alphabétisation semble donc répondre à ses objectifs et contribuer largement à l'insertion des apprenants dans le milieu québécois. Toutefois, certains points restent à améliorer. C'est en ce sens que nous jugeons nécessaire de formuler, à la Direction du C.E.H.M., les recommandations qui s'imposent.

Recommandations

- Un éclairage convenable des salles de cours, vu le pourcentage élevé des répondants ayant des troubles de vision.

- Recrutement d'un plus grand nombre de jeunes compte tenu que la moyenne d'âge de la clientèle est de 45 ans.

- Elaboration d'un programme d'enseignement pour les différents niveaux.

- Utilisation de matériel audio-visuel ou des cassettes contenant des mots avec des accents locaux.

- Etablir des mécanismes pour remédier au fort taux d'absentéisme constaté au C.E.H.M.

- Organisation d'ateliers pédagogiques pour les animateurs à des intervalles réguliers.

- Trouver des moyens pour maintenir la motivation des apprenants.

- Etant donné la nette prédominance féminine de la clientèle, nous recommandons le recrutement de plus d'hommes puisqu'un grand nombre d'entre eux fait aussi face à l'analphabétisme.

ANNEXE I

PRE-ENQUETE

OBJECTIF: Identifier l'attente des apprenants

Pourquoi je viens au cours d'alphabétisation?

1. Les cours d'alphabétisation me permettent de rencontrer et de faire des amis.

   Oui _____ Non _____

---

2. Les cours m'aident à sortir de la maison.

   Oui _____ Non _____

---

3. En apprenant à lire et à écrire, je deviens plus sûr de moi.

   Oui _____ Non _____

---

4. Je viens à l'école, parce que mes parents m'ont obligé à venir.

   Oui _____ Non _____

---

5. En venant au cours, ça me permet de m'exprimer.

   Oui _____ Non _____

OBJECTIF: Rapport animateur-apprenant

6. Je comprends les explications du professeur

   Très bien _____

   Peu _____

   Pas du tout _____

7. Le professeur donne-t-il des explications?

Beaucoup _____

Peu _____

Pas du tout _____

---

8. Le professeur parle trop vite.

Oui _____ Non _____

---

9. Je n'entends pas bien les explications du professeur.

Oui _____ Non _____

---

10. Le professeur voit trop de matières à la fois.

Oui _____ Non _____

---

11. Le professeur donne-t-il des devoirs à la maison.

Oui _____ Non _____

---

12. Aimeriez-vous avoir des devoirs à la maison?

Oui _____ Non _____

---

13. Si oui, pensez-vous que vous aviez le temps de le faire?

Oui _____ Non _____

---

14. Aimeriez-vous changer de professeur?

Oui _____ Non _____

Si oui

_____ parce que je veux changer de niveau

_____ parce que je ne comprends pas bien

---

15. Est-ce que le C.E.H.M. fournit les outils nécessaires?

Oui _____ Non _____

---

16. Les salles de cours sont-elles bien disposées et bien éclairées?

Oui _____ Non _____

---

17. Il y a trop de bruits dans les salles de cours

Oui _____ Non _____

---

18. Depuis que je viens au centre: mes amis ou mes parents ont observé un changement.

Oui _____ Non _____

---

19. En apprenant à lire et à écrire je deviens sûr de moi.

Oui _____ Non _____

---

20. Jugez-vous que le Centre vous donne toutes les informations nécessaires?

Oui _____ Non _____

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE

PREAMBULE: Ce questionnaire sera utilisé seulement pour fin de recherche.
Soyez assuré de la confidentialité de vos réponses.

AGE: ☐

SEXE: M ☐ F ☐

ETAT CIVIL: MARIE(E) ☐ CELIBATAIRE ☐
DIVORCE(E) ☐ VEUF(VE) ☐ UNION LIBRE ☐

****

---

1. Un carré est une figure qui a quatre (4) côté égaux ☐

   Cette figure ☐ est un carré OUI ☐ NON ☐

   Cette figure ◯ est un carré OUI ☐ NON ☐

   Cette figure ☐ est un carré OUI ☐ NON ☐

---

2. On associe: chien à animal
   lait à boisson
   riz à aliment
   rouge à couluer

   Peut-on associer

	OUI	NON
rouge à oiseau	☐	☐
chien à animal	☐	☐
eau à animal	☐	☐
riz à aliment	☐	☐

3. Est-ce que votre âge vous empêche d'apprendre?

OUI ☐ NON ☐

---

4. Avez-vous des problèmes de:

- Vue ☐
- Surdité ☐
- Psychomoteur ☐
- Langage ☐
- Autres ☐

---

5. Quelle est votre religion?

- Baptiste ☐
- Catholique ☐
- Pentecotiste ☐
- Témoin de Jéhovah ☐
- Adventiste ☐
- Autres ☐

---

6. Est-ce que le fait d'appartenir à une religion favorise votre apprentissage?

- Beaucoup ☐
- Peu ☐
- Pas du tout ☐

7. Depuis que vous suivez des cours, participez-vous

Beaucoup ☐

Peu ☐

Pas du tout ☐

dans les activités de votre église?

---

8. Avez-vous des proches qui vous aident dans vos travaux académiques?

OUI ☐ NON ☐

---

9. OÙ travailliez-vous en Haïti?

Manufacture ☐

Commerce ☐

Travail de maison ☐

Agriculture ☐

Sans emploi ☐

---

10. Travaillez-vous au Canada?

OUI ☐ NON ☐

---

11. Si oui, quel genre de travail faites-vous?

Maison ☐ Ouvrage général ☐

Commerce ☐ Travail à la pièce ☐

Manufacture ☐ Autre ☐

12. Est-ce que le fait que vous ne travaillez pas, nuit à votre apprentissage?

Beaucoup ☐

Peu ☐

Pas du tout ☐

---

13. Sentez-vous à l'aise pour demander des explications à l'animateur?

OUI ☐ NON ☐

---

14. Lorsque vous ne comprenez pas, est-ce parce que l'animateur n'explique pas assez bien?

OUI ☐ NON ☐

---

15. Dans laquelle de ces deux langues préférez-vous qu'on vous enseigne?

FRANCAIS ☐ CREOLE ☐

---

16. Dans quelle langue comprenez-vous mieux les explications de l'animateur?

FRANCAIS ☐ CREOLE ☐

ANNEXE III

TABLEAU 1.0 REPARTITION DE LA CLIENTELE SUIVANT LE SEXE ET LE GROUPE D'AGE

AGE	HOMME	FEMME	POURCENTAGE
20 - 29	3	10	32.8
30-39	1	12	22.8
40-49	1	13	24.6
50 - 59	2	5	12.3
60 - 69	-	10	17.5
	7	50	100

QUESTION 1

TABLEAU 1.1: COMPREHENSION PAR DIFFERENCIATION D'IMAGES

AGE	EFFECTIF	NOMBRE DE BONNES REPONSES	NOMBRE DE MAUVAISES REPONSES	ABSTENTION	POURCENTAGE
20 - 29	13	25	3	2	83.5
30 - 39	13	30	7	2	76.9
40 - 49	14	34	7	1	81.0
50 - 59	7	19	2		90.5
60 - 69	10	38	1		97.4
	57	146	20	5	

QUESTION 2

TABLEAU 1.2: COMPREHENSION PAR ASSOCIATION

AGE	EFFECTIF	NOMBRE DE BONNES REPONSES	NOMBRE DE MAUVAISES REPONSES	ABSTENTION	POURCENTAGE
20 - 29	13	79	1	-	98.8
30 - 39	13	99	3	2	95.1
40 - 49	14	97	5	10	86.6
50 - 59	7	47	1	8	83.9
60 - 69	10	98	6	-	94.2
	57	420	16	20	

*TABLEAU 1.3: COMPREHENSION PAR ASSOCIATION ET DIFFERENCIATION

AGE	EFFECTIF	NOMBRE DE BONNES REPONSES	NOMBRE DE MAUVAISES REPONSES	ABSTENTION	POURCENTAGE
20 - 29	13	104	4	2	94.5
30 - 39	13	129	10	4	76.3
40 - 49	14	131	12	11	70.8
50 - 59	7	66	3	8	72.5
60 - 69	10	136	7	-	80.5

*Jumelage des tableaux 1.1 et 1.2

QUESTION 3

TABLEAU 1.4: EST-CE QUE VOTRE AGE VOUS EMPECHE D'APPRENDRE?

AGE	EFFECTIF	NOMBRE DE OUI	NOMBRE DE NON	ABSTENTION	POURCENTAGE DE NON
20 - 29	13	1	9	-	90.0
30 - 39	13	-	11	2	84.6
40 - 49	14	1	13	-	92.8
50 - 59	7	-	7	-	100.0
60 - 69	10	1	12	-	92.3
	57	3	52	2	91.2

QUESTION 4

TABLEAU 1.5: AVEZ-VOUS DES PROBLEMES DE:

AGE	EFFECTIF	VUE	SURDITE	PSYCHO-MOTEUR	LANGAGE	AUTRE	ABSTEN-TION
20 - 29	13	2	-	-	3	5	3
30 - 39	13	8	1	2	6	6	2
40 - 49	14	10	2	3	4	7	-
50 - 59	7	5	1	1	2	1	-
60 - 69	10	6	-	2	2	2	7
	57	31	4	8	17	21	12

QUESTION 5

TABLEAU 1.6: QUELLE EST VOTRE RELIGION?

AGE	BAPTISTE	CATHOLI-QUE	PENTECO-TISTE	TEMOIN DE JEHOVAH	ADVENTISTE	AUTRE
20 - 29	-	4	2	1	3	-
30 - 39	5	5	1	1	1	-
40 - 49	2	9	-	-	1	2
50 - 59	-	6	-	-	1	-
60 - 69	2	6	2	-	3	-
	9	30	5	2	9	2

*TABLEAU 1.6.1: PROTESTANTS ET CATHOLIQUES

AGE	EFFECTIF	PROTESTANTS	CATHOLIQUES
20 - 29	13	6	4
30 - 39	13	8	5
40 - 49	14	5	9
50 - 59	7	1	6
60 - 69	10	7	6
	57	27	30

*TABLEAU 1.6 CONDENSE

Pour fins d'analyse, les religions autres que catholique sont réunis sous la rubrique "Protestants".

QUESTION 6

TABLEAU 1.7: EST-CE QUE LE FAIT D'APPARTENIR A UNE RELIGION FAVORISE VOTRE APPRENTISSAGE?

AGE	PROTESTANT	BEAUCOUP	PEU	PAS DU TOUT	ABSTENTION
20 - 29	6	5	1	-	-
30 - 39	8	4	2	-	2
40 - 49	5	2	1	1	1
50 - 59	1	1	-	-	-
60 - 69	7	4	-	3	-
	27	16	4	4	3

QUESTION 6

TABLEAU 1.7.1: EST-CE QUE LE FAIT D'APPARTENIR A UNE RELIGION FAVORISE VOTRE APPRENTISSAGE?

AGE	CATHOLIQUE	BEAUCOUP	PEU	PAS DU TOUT	ABSTENTION
20 - 29	4	1	1	2	-
30 - 39	5	3	-	1	1
40 - 49	9	2	1	5	1
50 - 59	6	5	-	1	-
60 - 69	6	3	2	1	-
	30	14	4	10	2

QUESTION 7

TABLEAU 1.8.0: DEPUIS QUE VOUS SUIVEZ DES COURS, PARTICIPEZ-VOUS ... DANS LES ACTIVITES DE VOTRE EGLISE?

AGE	CATHOLIQUE	BEAUCOUP	PEU	PAS DU TOUT	ABSTENTION
20 - 29	4	2	2	-	-
30 - 39	5	2	2	1	-
40 - 49	9	3	2	-	4
50 - 59	6	3	2	-	1
60 - 69	6	5	1	-	-
	30	15	9	1	5

QUESTION 7

TABLEAU 1.8.1: DEPUIS QUE VOUS SUIVEZ DES COURS, PARTICIPEZ-VOUS ... DANS LES ACTIVITES DE VOTRE EGLISE?

AGE	PROTESTANT	BEAUCOUP	PEU	PAS DU TOUT	ABSTENTION
20 - 29	6	4	1	1	-
30 - 39	8	5	1	1	-
40 - 49	5	3	-	2	-
50 - 59	1	1	-	-	-
60 - 69	7	5	-	2	-
	27	18	3	6	-

*TABLEAU 1.9: LA RELIGION ET L'APPRENTISSAGE

	BEAUCOUP %	PEU %	PAS DU TOUT %	ABSTENTION %
Protestant	63	13	18.5	5.5
Catholique	48.33	21.67	21.67	8.33

*Tableau condensé.

Pour fins d'analyse, nous avons groupé les tableaux des questions 6 et 7.

QUESTION 8

TABLEAU 2.0: AVEZ-VOUS DES PROCHES QUI VOUS AIDENT DANS VOS TRAVAUX ACADEMIQUES?

OUI %	NON %	ABSTENTION %
19.64	75	5.36

QUESTION 9

TABLEAU 2.1: OU TRAVAILLIEZ-VOUS EN HAITI?

MANUFACTURE %	COMMERCE %	TRAVAIL DE MAISON %	AGRICULTURE %	SANS EMPLOI %	AUTRE %
28.6	43	1.8	17.9	14.3	5.4

QUESTION 10

TABLEAU 2.2: TRAVAILLEZ-VOUS AU CANADA?

AGE	OUI %	NON %
20 - 29	70	30
30 - 39	54	46
40 - 49	42	58
50 - 59	29	71
60 - 69	-	100

QUESTION 11

TABLEAU 2.3: SI OUI, QUEL GENRE DE TRAVAIL FAITES-VOUS?

MAISON %	COMMERCE %	MANUFAC-TURE %	OUVRAGE GENERAL %	TRAVAIL A LA PIECE %	AUTRE %	SANS EMPLOI %
3.57	1.8	32.1	1.8	3.6	-	-

QUESTION 12

TABLEAU 2.4: EST-CE QUE LE FAIT QUE VOUS NE TRAVAILLEZ PAS, NUIT A VOTRE APPRENTISSAGE?

BEAUCOUP %	PEU %	PAS DU TOUT %
23.5	26.5	50

QUESTION 13

TABLEAU 2.5: SENTEZ-VOUS A L'AISE POUR DEMANDER DES EXPLICATIONS DE L'ANIMATEUR?

OUI %	NON %	ABSTENTION %
93	5.3	1.7

QUESTION 14

TABLEAU 2.6: LORSQUE VOUS NE COMPRENEZ PAS, EST-CE QUE PARCE QUE L'ANIMATEUR N'EXPLIQUE PAS ASSEZ BIEN?

OUI %	NON %	ABSTENTION %
33.4	66.6	-

QUESTION 15

TABLEAU 2.7: DANS LAQUELLE DE CES DEUX LANGUES PREFEREZ-VOUS QU'ON VOUS ENSEIGNE?

FRANCAIS %	CREOLE %	FRANCAIS ET CREOLE %	ABSTENTION %
86	-	10.5	3.5

QUESTION 16

TABLEAU 2.8: DANS QUELLE LANGUE COMPRENEZ-VOUS MIEUX LES EXPLICATIONS DE L'ANIMATEUR?

FRANCAIS %	CREOLE %	FRANCAIS ET CREOLE %	ABSTENTION %
26.3	38.6	29.9	5.2

Bibliographie

1. DEJEAN, Paul. Les boat people de l'air. Le Devoir 30/10/79, p. 4.

2. DESJARDINS, M. Une expérience nouvelle au Québec, un projet d'aide individuelle aux adultes sous-instruits.

3. HAUTECOEUR, J.P., sous sa direction: Pratiques d'alphabétisation 1982
   - Alphabétisme et alphabétisation au Québec 1978
   - L'alphabétisation et les pays industrialisés Alpha 82
   - Les contenus de l'alphabétisation: Michèle Painchaud

4. HEBB, D.O. Psychologie science moderne.

5. Martin D'ARCY et Williams RICH. Paolo Freire et l'éducation de base des adultes au Canada. Revue C.P.F.P., 1973.

6. OLIVIER, Emile. Alphabétiser en créole à Montréal. Collectif paroles. No. 18, juin-juillet-août 1982.

7. OLIVIER, Emile. L'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal.

8. Recueil de textes "Analphabétisme et alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal. Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.

9. PROPHETE, J. En marge du dossier sur l'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal. Collectif paroles, no. 15.

10. Recherche publiée par la clinique psycho-sociale haïtienne.

11. UNESCO. Le monde de l'alphabétisation (politiques, recherches et AC action). Paris 1982.

12. VALLERAND, J.R., WAYNE, R.H. Formulations théoriques contemporaines en motivation intrinsèque. Revue Canadian psychology, 1983.

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

Des migrants en situation d'alphabétisation : les Haïtiens de Montréal

Emile Ollivier

Nous avons déjà, à deux reprises, attiré l'attention de nos lecteurs sur le travail d'alphabétisation[1] qui se réalise actuellement auprès des migrants haïtiens, à Montréal. Qu'il y ait des haïtiens analphabètes à Montréal, c'est un fait nouveau, cependant il n'y a point là matière à scandale. L'obscène rappelons-le, se situe en Haïti même qui compte de nos jours encore, environ 85% d'analphabètes. Ce qui, en revanche peut devenir tragique, c'est le fait que les analphabètes haïtiens vivant au Québec dans un contexte où le code symbolique écrit est dominant risquent d'être relégués irrémédiablement dans la marginalité et l'exclusion sociale, si, à bref délai, ils n'arrivent à maîtriser ce code.

La question est donc d'importance. Les textes que nous vous présentons ici, émanent de praticiens qui ont fait de ce domaine d'intervention, un terrain privilégié de combat quotidien. Combat combien précaire et incertain à cause des maigres ressources dont ils disposent. C'est d'abord, Adeline Chancy de **la Maison d'Haïti** *qui, dans le cadre de ce dossier, présente la question de l'alphabétisation des immigrants comme un problème particulier, spécifique ancré dans la formation sociale québécoise. C'est ensuite, Molière Estinville responsable du Centre Na-Rivé qui témoigne d'une expérience originale d'alphabétisation qu'il est en train de mener dans le cadre du Bureau de* **la Communauté Chrétienne des Haïtiens de Montréal**. *Mais apprendre à lire et à écrire ne servirait à rien si cela ne permettait de "lire et d'écrire" sa réalité et, au besoin, de la transformer. On reconnaîtra au passage un propos cher à Paulo Freire. Marc Sollers, avec la ferveur d'un militant, illustre ici cette méthode d'alphabétisation dans le contexte haïtien. Josiane Gabriel attire notre attention sur quelques aspects de la prise en charge des centres d'alphabétisation par les intervenants de la communauté haïtienne. Mais, parler d'alphabétisation, c'est poser du même coup, la question de la formation des alphabétiseurs, aspect non moins important de l'acte d'alphabétiser. Sur ce terrain, également, des initiatives sont en train d'être prises. Une session intensive de formation d'alphabétiseurs haïtiens aura lieu cet été à l'Université de Montréal avec la collaboration des trois centres. Dans cette perspective, sans prétention d'exhaustivité, nous présentons quelques propositions générales susceptibles de border toute entreprise de formation de formateurs, en ce domaine.*

Le Collectif Paroles, en publiant ce dossier voudrait ouvrir la voie à une confrontation des expériences en cours dans différents lieux de l'émigration: Montréal, Miami, New York, Guadeloupe, Paris... Nous pensons qu'il y a là des matériaux qui peuvent trouver utilisation un peu partout, y compris en Haïti même. Toutefois, martelons cela avec insistance, la liquidation de l'analphabétisme renvoie à un choix politique, à une intervention de l'État et de l'ensemble de ses appareils dans le cadre d'une mobilisation générale de toute une population avec ses ressources tant humaines que matérielles. Pour illustrer ce postulat, nous reproduisons un extrait d'un bulletin de l'UNESCO (Notes d'Information No 2/1980) nous présentant quelques aspects de la campagne nationale d'alphabétisation menée récemment au Nicaragua.

Enfin une dernière remarque: pour les auteurs qui participent à ce dossier, il est bien clair qu'il s'agit, pour eux, d'un moment de leur réflexion, d'une étape d'un travail en cours. Mais l'information que ces textes apportent, les questions épineuses qu'ils soulèvent, suffisent, à nos yeux, à justifier leur publication.

Emile Ollivier

[1] Cf. Adeline Chancy, "La Lettre à la Famille" dans *Collectif Paroles*, No 4, mars 1980, p. 33-35. Voir également, Emile Ollivier, "L'alphabétisation des Immigrants Haïtiens à Montréal" dans *Collectif Paroles*, No 6, juin 1980, p. 19-25.

• L'alphabétisation des immigrants : un problème spécifique ancré dans la société québécoise

Adeline Chancy

Au Canada en général, au Québec en particulier, jusqu'à ces deux dernières années, on n'a accordé que peu d'attention à la situation des immigrants analphabètes. Les pratiques d'alphabétisation datent d'environ une quinzaine d'années, cependant il n'existait pas jusqu'à une date récente de publication sur la situation spécifique des immigrants.[1] Dans le débat international sur l'alphabétisation des immigrants c'est le mutisme de la part du Canada et du Québec. Pour le constater, nous pouvons nous référer à des numéros de *Discussion sur l'alphabétisation*, revue patronnée par l'UNESCO. Dans un numéro, en date de l'automne 1971, entièrement consacré aux travailleurs immigrants dans les pays industrialisés, l'article sur le Canada n'apporte aucune donnée. Les auteurs, Janet McKenzie et Alfred Reimers admettent qu'en ce qui concerne les immigrants: 1) le nombre de la population analphabète n'est pas connu, 2) que les informations de base concernant cette population sont elles-mêmes difficiles à trouver; 3) qu'il n'existe pratiquement pas de programme d'action à leur intention. Dans les numéros de l'été et de l'hiver 1974, consacrés à l'alphabétisation au Canada et au Québec, il n'est nulle-ment fait mention des immigrants analphabètes.

Deux événements au Québec vont accélérer la prise de conscience et attirer l'attention de certains secteurs d'éducation. 1) Le séminaire ALPHA 78, auquel participent des Haïtiens, des Portugais et des Chiliens tient un atelier spécial sur la question et formule des recommandations. 2) l'arrivée massive en 1978-79 de réfugiés du sud-est asiatique, dont certains sont analphabètes dans leur propre langue, contribue à alerter le Ministère de l'Immigration du Québec. Un programme spécial à leur intention est mis sur pied. Dans les Centres d'Orientation et de formation des immigrants jusque là, des cours uniformes de langue française avaient été dispensés indistinctement à des analphabètes et à des personnes scolarisées.

Du point de vue des secteurs publics, l'année 1978 marque donc un point de départ pour l'alphabétisation des immigrants. Les commissions scolaires signalent la présence d'immigrants analphabètes sur leurs territoires. Ainsi le rapport sur la clientèle analphabète, le personnel et les services offerts par 12 commissions scolaires, rédigé pour la DGEA en juillet 1979, établit que la clientèle comprend 12% d'immigrants. Parmi eux, 50% des allophones (parlant une langue autre que le français ou l'anglais) sont analphabètes dans leur propre langue.

Entre temps, les groupes ethniques ne sont pas restés inactifs. Organisés en associations autonomes, ils ont créé des programmes d'alphabétisation, alphabétisation en langue d'origine par le Mouvement Démocratique Portugais pendant plusieurs années, alphabétisation et cours de français par le centre Protugais de référence et les centres communautaires haïtiens (BCCH *, Maison d'Haïti, et plus récemment le Centre Educatif des Haïtiens de Montréal). Ces initiatives des groupes autonomes préparent l'intervention des communautés ethniques dans le débat.

Mon propos est de situer cette intervention et de tenter de définir quelle pourrait être son orientation de base.

Pour mieux définir cette intervention, j'aimerais mettre le cas du Québec en parallèle avec la situation qu'un groupe de formateurs québécois a pu observer en France au cours d'un voyage organisé par l'OFQJ ** au mois de mai dernier. Le stage s'est déroulé essentiellement en milieu d'immigration. En tant qu'immigrante, je me trouvais donc dans le groupe de formateurs en position d'observatrice privilégiée.

En France, l'analphabétisme est traité en quelque sorte en prolongement de l'ex-structure coloniale, comme une maladie importée du Tiers-Monde spécifique aux immigrants. Dans les organismes et institutions proches des pouvoirs publics, il n'est pas rare qu'on fasse appel à des "anciens" d'Algérie ou d'Indochine qui "connaissent bien la clientèle", pour diriger les programmes. Je résume ici les réflexions critiques rédigées par quelques-unes d'entre nous:

Nous avons été frappés par l'approche fortement hiérarchisée d'institutions d'un type traditionnel qui ne laissent aucune place pour la critique,

* Bureau de la communauté chrétiennes des Haïtiens de Montréal

** Office franco-québécois pour la jeunesse

pour une remise en question ou la prise en compte des revendications émanant des populations concernées. Les communautés d'immigrants ou de gitans que nous avons pu voir sont strictement encadrées et les services leur sont fournis d'en haut. Ils ne peuvent exercer aucune forme de participation ni dans la formulation des objectifs de formation, ni dans l'application des programmes et surtout rien n'est prévu pour les conduire à une prise en charge progressive de leurs propres problèmes économiques, sociaux ou d'identité culturelle.

Même le secteur associatif plus indépendant n'avait pas échappé au schéma de la relation dominant/dominé si finement décrite par Maurice Catani dans son analyse de l'alphabétisation des travailleurs étrangers.[1] Actuellement les associations et les collectifs les plus progressistes (comme le Collectif d'alphabétisation, le CIAP: comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion) procèdent à une autocritique et s'interrogent sur le rôle même des associations, en tenant compte des transformations intervenues dans la composition de la communauté étrangère en France, et des nouveaux besoins socio-culturels qu'elle exprime. Cette population immigrante qu'on s'obstinait à considérer comme temporaire, s'établit en France. La 2ème génération est confrontée à des problèmes d'identité culturelle et même d'analphabétisme. L'éducation des femmes, l'utilisation des langues d'origines... constituent des problématiques nouvelles.

Enfin, un troisième secteur s'affirme depuis peu: c'est celui constitué par les immigrants eux-mêmes qui exigent leur autonomie. Ils réclament le droit d'association, le droit à une formation générale et linguistique pour tous, le droit à la préformation et à la formation professionnelles. Ils insistent pour qu'une place importante soit accordée à la langue et à la culture d'origine et prennent eux-mêmes des initiatives en ce sens.

Mais ce dernier secteur se développe dans un contexte de répression, de racisme ouvert et de refoulement systématique de la part des pouvoirs publics. Il est à peine toléré. Ses initiatives pour une alphabétisation en langue d'origine, par exemple, ne sont bien vues que lorsqu'elles s'insèrent dans une perspective d'opération de retour immédiat des immigrants dans leur pays.

Si j'ai parlé si longuement des immigrants analphabètes en France, c'est qu'on peut considérer cette situation extrême comme une mise en garde, lorsqu'il s'agit de définir en termes d'action la spécificité du problème des immigrants analphabètes dans une société industrialisée.

Reprenons ici la principale recommandation d'ALPHA 78 en la matière:

> Qu'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un *problème distinct* de l'alphabétisation des Québécois, et, qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées.

UN PROBLÈME DISTINCT... certainement, mais aussi UN PROBLÈME ANCRÉ DANS LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Le contenu et les limites de la spécificité du problème méritent une analyse approfondie, car il s'agit d'une réalité dont toutes les dimensions contradictoires doivent être considérées pour éviter le risque de fausser le jeu au départ.

L'arrivée d'immigrants à statut économiquement faible et qui sont employés comme main-d'oeuvre à bon marché dans les manufactures ou aux tâches les plus subalternes de la société, pose deux sortes de problèmes: les nouveaux arrivants, souvent analphabètes dans leur propre langue, voient leurs difficultés s'aggraver par l'ignorance de la langue du pays d'accueil et la méconnaissance des mécanismes complexes de fonctionnement d'une société industrialisée. D'autre part, parce qu'ils sont désavantagés du point de vue économique et social, et souvent victimes de discrimination raciale, particulièrement dans le cas des noirs, leurs enfants risquent de devenir les laissés pour compte du système éducatif qui iront alimenter la réserve d'analphabètes fonctionnels de la société technologique. A cela s'ajoute la dimension de l'identité culturelle qui joue un rôle important dans l'épanouissement individuel et collectif. La non-reconnaissance de sa langue et de sa culture d'origine fait de l'immigrant un être aliéné qui s'adapte difficilement.

Voilà les principaux éléments qui font de l'alphabétisation des immigrants une situation spécifique, *un problème distinct*.

Mais c'est un *phénomène ancré dans la société québécoise*. L'analphabétisme n'est pas un phénomène isolé, ni dans ses origines ni dans sa dynamique. Serge Wagner[2], Jean Paul Hautecoeur[3] l'ont amplement souligné pour le Québec. On peut en dire autant de l'analphabétisme des immigrants. Ce serait une erreur que de vouloir traiter ce problème uniquement comme un prolongement de la situation des pays du Tiers-Monde ou des pays d'Europe faiblement industrialisés d'où proviennent les immigrants.

L'analphabétisme des immigrants est un problème qui s'inscrit au coeur de la société où ces derniers ont choisi ou se sont vus contraindre de vivre. Au Québec, ces hommes et ces femmes qui fournissent un labeur éreintant dans les manufactures de textile, en service domestique ou autres travaux subalternes, font marcher les rouages de la machine économique. Ils fonctionnent, ils fonctionnent même très bien, du point de vue du système qui les utilise. Leur statut migratoire souvent fragile les force à accepter des conditions de travail déplorables; ils ne sont pas tentés de changer d'emploi et sont souvent privés de moyens de s'organiser pour défendre leurs intérêts.

Mais lorsqu'on questionne leur rôle d'instrument docile ou de consommateur passif, lorsqu'on définit une éducation de base qui les changerait en agent capable d'intervenir dans le projet social, alors l'éducation des immigrants devient partie intégrante de la dynamique des progrès sociaux et de la promotion collective.

Nous plaidons donc *pour une prise en charge par les immigrants de leur propre formation, dans une perspective d'éducation populaire*. C'est ici précisément que doit se situer une intervention significative des associations ethniques. A ce titre, ces dernières, tout en gardant leur autonomie, doivent bénéficier du soutien des institutions et d'un programme de financement régulier. Des crédits doivent leur être accordés pour la recherche sur les besoins et les caractéristiques de la clientèle, la création d'outils pédagogiques, la formation de formateurs.

Deux considérations importantes devraient éclairer notre action:

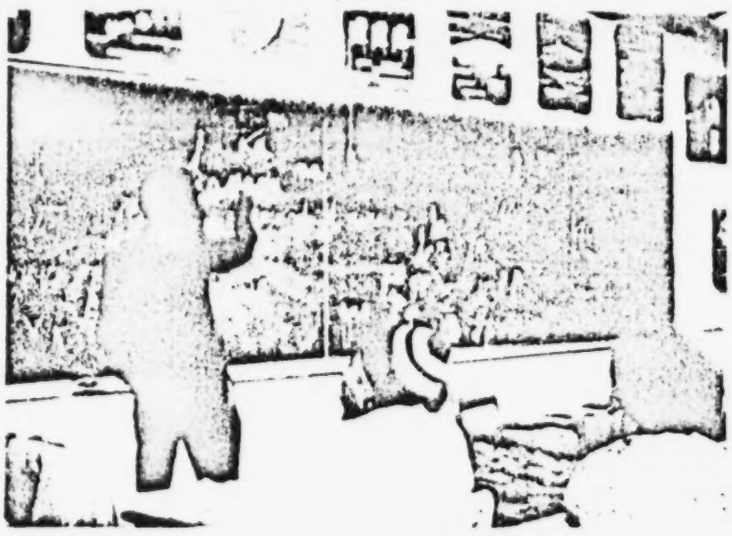
1) Si les associations ethniques, en raison de leur dynamisme sont considérées aujourd'hui comme des interlocuteurs valables, la partie n'est pas pour autant définitivement gagnée auprès des pouvoirs publics et des institutions. Comme pour tous les organismes volontaires, le risque de récupération est toujours présent, quand ce n'est pas la disparition pure et simple faute de moyens de survie. Malgré les déclarations de principe, les

institutions résistent souvent de façon ouverte ou subtile à ce type d'intervention. Du côté haïtien, nous en avons fait l'expérience lorsqu'il s'est agi de mettre en pratique les recommandations du dossier des écoliers haïtiens dans les écoles du Québec. Il faut donc se préparer à défendre, à tout prix notre droit à la différence.

Cependant, c'est là que se place la seconde considération. Une pratique de communautés ethniques [illegible] de nature sectaire, reflétant un repli de la communauté sur elle-même. Là aussi, il faut se préparer à défendre, au sein même des communautés ethniques, une orientation résolument ouverte sur la promotion collective et la prise en charge par les groupes concernés de leurs intérêts propres.

Pour éviter l'institutionalisation sclérosante et conserver à leurs activités le caractère d'éducation populaire, l'intervention des groupes ethniques doit obéir à des exigences fondamentales:

— Une analyse approfondie de la situation économique et sociale des immigrants, en tenant compte de la réalité du pays d'origine et de celle du pays d'accueil.
— Une réflexion critique sur nos valeurs traditionnelles et les valeurs de la société d'accueil.
— Une ouverture vers les autres groupes d'éducation populaire et l'établissement de formes de collaboration et de concertation.
— Une réflexion constamment renouvelée sur notre pratique d'éducation populaire.



Adeline Chancy
Val Morin, Qué.
31 octobre 1980

[1] Avant 1979, on peut mentionner une intervention de Dennis Holman sur "L'Analphabetisme et l'immigrant, double dilemme" au séminaire sur la formation de base des adultes, dans les années 70, Ottawa, Ont. 27-30 octobre 77 (Rapport compilé par Audrey M. Thomas, Rassemblement Canadien pour l'alphabétisation, janv. 1978)

[2] M. Catani, *l'Alphabetisation des travailleurs etrangers: une relation dominant/domine*, Paris, Tema-éditions, 1973

[3] S. Wagner, *Pour une alphabétisation populaire*, ICEA, Mtl., 1980

[4] J.P. Hautecoeur, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, éditeur officiel, Québec, 1978.

Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal	Centre éducatif des Haïtiens de Montréal	Maison d'Haïti
6970, rue Marquette Montréal H2E 2C7 Tél. : (514) 725-9508	8831, 24e avenue Ville Saint-Michel Montréal H1Z 3Z8 Tél. : (514) 324-1095	7714, Lajeunesse Montréal Tél. : (514) 274-3487
Responsable du projet : Molière Estinvil	Responsable du projet : Josiane Gabriel	Responsable du projet : Adelyne Chancy

• Le Centre Alpha Na-Rive ou l'expérience d'alphabétisation du Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal

Molière Estinvil

"Si le kréyol est une partie intégrante de la structure sociale haïtienne et non pas une marchandise sujette à un choix, si le Kréyol est le chemin normal de la connaissance pour l'ensemble de la Communauté haïtienne, le choisir ou ne pas le choisir comme moyen principal d'enseignement revient à choisir d'instruire ou de ne pas instruire le peuple haïtien, de donner ou de refuser à l'ensemble de la population l'accès à la connaissance systématique et formelle. Voilà où se situe le choix et pas ailleurs".[1]

1- La question de la langue; un bel exemple: les classes d'accueil

Le fonctionnaire: Vous comprenez le français?
le sujet haïtien: signe de tête affirmatif signifiant: oui
le fonctionnaire: Vous parlez français?
le sujet haïtien: même signe de tête
le fonctionnaire: Quelle est votre langue maternelle?
le sujet haïtien: FRANÇAIS

Ce rituel se répète à longueur de journée dans les bureaux de l'immigration à Mirabel ou dans les locaux de la Main-d'oeuvre à Atwater. C'est toujours le même refrain, la même rangaine; ma langue maternelle: le français. Ainsi, ce grand bluff nourri, et entretenu par une élite aliénée, zombifiée par le vernis culturel de l'occident chrétien, envahit, submerge la conscience de l'analphabète à un point tel qu'il a du mal à faire la différence entre langue maternelle, et langue officielle.

Ce problème ne se limite pas malheureusement au domaine de la langue mais se situe également dans le domaine religieux. Ainsi pour le Vatican par exemple, Haïti serait un pays catholique comme il est francophone. Mensonge! tout haïtien, quelle que soit son origine sociale ou son appartenance de classe, est de loin ou de près lié aux croyances et aux pratiques vaudouesques. Le Vaudou en tant que religion est beaucoup plus populaire que l'institution sociale, politique et économique qu'est le christianisme sous ses deux variantes catholique et protestante.

Problèmes de langue et de culture se répercutent dans l'univers de l'haïtien quand il émigre à Montréal. Un exemple: les classes d'accueil[2] Combien d'écoliers haïtiens se sont vus interdire l'accès aux classes d'accueil des écoles de la C.E.C.M. parce que leurs parents les ont déclarés de langue maternelle française? Pourquoi accepter les petits haïtiens dans ces classes? Ne sont-ils pas des francophones? La logique des autorités scolaires tombe, implacable juste et conforme quant à la finalité des classes d'accueil.

L'écolier portugais, le petit espagnol ou chilien a droit à ces classes d'accueil. Ces enfants viennent d'un horizon différent de celui du Québec. Il est normal, qu'avant d'être admis au cours régulier, ils passent par ces classes-là. De même, il serait absurde de soumettre à un régime spécial un écolier français venant de Paris ou de Lyon. Le même raisonnement est valable pour le petit haïtien venant de Léogâne ou de Jacmel, dans la mesure où ses parents au moment de l'inscription, répètent qu'il est de langue maternelle française.

Pendant quelques années, les Commissions Scolaires refusèrent d'inscrire les enfants haïtiens dans les classes d'accueil. Certains parents crièrent au racisme et même des représentants de certains organismes de la communauté y abondaient. Ce n'est qu'après de durs pourparlers que l'ensemble de la problématique a été relativement élucidée.

2- L'immigration haïtienne au Québec: bref rappel historique

Mais comment en est-on arrivé là? Pour le comprendre, faisons un bref retour sur le début de l'immigration haïtienne au Québec. Ainsi nous pourrons trouver une explication au refus des autorités scolaires d'ouvrir les classes d'accueil aux écoliers haïtiens. Ceci, dès le début des années 1970.

Constitué d'abord de professionnels: médecins, professeurs etc., le flux migratoire a été caractérisé comme étant la "fuite" ou le "drainage" des cerveaux. Ces gens-là, gonflés de dix-sept à vingt deux années de scolarité, obtenues gratuitement ou presque, grâce aux sueurs et au sang des paysans et des travailleurs haïtiens, ont étonné les québécois au début des années 60. Il n'y avait aucun problème pour leurs enfants à s'intégrer dans la société québécoise. Déjà en Haïti, l'enseignement qu'ils recevaient dans les collèges privés et religieux les conduisait à l'émigration.

De 1960 à 1972, on n'a jamais enregistré ou presque de problèmes d'adaptation scolaire des écoliers haïtiens dans les écoles de la C.E.C.M. par exemple. Tout allait bien. L'écolier ou l'étudiant haïtien de l'époque, issu des milieux privilégiés de la petite bourgeoisie haïtienne avait trouvé au Québec une seconde patrie. Leurs parents bien considérés dans leur milieu de travail par leur savoir, leurs connaissances, leurs expériences, leur facilité d'expression, n'ont jamais fait comprendre aux québécois, qu'ils ne constituent qu'une infime minorité de la population haïtienne. Ils ont pris soin de perpétuer cette image idyllique de l'haïtien jusqu'au début des années 70.

En 1966, on était quatre étudiants en deuxième année à l'Ecole des Hautes Etudes Commerciales et il n'y avait pas plus que dix haïtiens dans toute l'école. Les étudiants québécois nous considéraient comme des fils de P.d.g. ou d'industriels. Souvent ils nous demandaient de leur parler des usines de nos parents, de leurs chiffres d'affaires. Ils ne pouvaient pas s'imaginer que plusieurs d'entre nous venaient di-

rectement de la paysannerie pauvre d'Haïti. Pour payer nos études aux H.E.C., on a dû travailler la nuit comme plongeurs ou portiers dans un grand hôtel. Quand on leur expliquait tout cela, ils ne voulaient pas nous croire. Pour eux, on ne faisait que "charrier" et ils nous référaient à X, médecin, Y, professeur, écrivain, poète, etc.

A partir de 1973-74, cette image de marque des haïtiens commence à se ternir. La radio, la télévision, les journaux relatent le drame de 15 000 haïtiens illettrés vivant au Canada. Les québécois commencent alors à comprendre que les premiers arrivés n'étaient pas des haïtiens "pure laine". C'étaient des "peau(x) noire(s) masque(s) blanc(s)". D'ailleurs, quand débute "l'opération des 1500" ces premiers émigrés haïtiens désertent Montréal qui n'est plus une ville habitable (on y rencontre trop d'haïtiens, ces gens-là qui ne parlent même pas français contribuent à nous dénigrer). Ils se réfugient dans la banlieue. "Ces gens-là ne parlent pas français". Voilà le grand mot lâché; le masque tombe. Mais est-ce un crime de ne pouvoir parler une langue étrangère?

Le drame des 1500 haïtiens suivi par "l'opération Mon pays" a été le moment d'éveil de la conscience québécoise au problème haïtien. Pour les gens ouverts aux questions d'ordre social, politique, et économique, il n'y a rien de surprenant. Ils savent que dans toutes les sociétés de la périphérie, il se greffe à côté de la bourgeoisie compradore et féodale, une couche sociale que l'on peut appeler "l'intelligentsia". Elle peut être, dans certains cas, très combative, progressiste, comme en Angola, en Tanzanie, au Nicaragua, au Salvador, mais dans d'autres cas, elle peut servir d'alliée à la bourgeoisie et jouer le rôle de suppôt ou de chien de garde. En Haïti, on l'appelle la caste des "intellectuels petits bourgeois", bons parleurs, grands analystes, experts de la théorie marxiste et maoïste. Pour preuve, de 1957 à 1980, il y a un groupe d'études qui a déjà consensé plus de mille articles sur le duvalierisme, des dizaines de revues et de journaux publiés sur la révolution à faire ainsi que des dizaines d'organisations politiques, d'associations, de clubs, de comités ad hoc qui ont vu le jour. Quelques uns n'ont pas franchi le cap d'une première réunion.

Avec la question des 1500 l'illusion que tout haïtien est de langue maternelle française a été complètement démolie. A cela, est venu s'ajouter un problème beaucoup plus épineux: l'*analphabetisme*. A un colloque sur l'alphabétisation auquel j'ai participé en 1978, un formateur québécois était surpris d'apprendre qu'il existe au Québec des haïtiens analphabètes. Il n'en revenait pas — Les premiers haïtiens qu'il avait rencontrés sur les bancs de l'Université étaient soit des écrivains, soit des poètes, soit des fils de bourgeois et bourgeois eux-mêmes; il ne pouvait s'imaginer qu'il puisse exister au Québec en 1978 des gens qui ne savaient ni lire, ni écrire.

3- Le Bureau de la C.C.H.M. et l'alphabétisation
Début de l'expérience

D'après le témoignage des premiers moniteurs le Bureau dispensait un cours de perfectionnement de français aux compatriotes haïtiens. A l'époque, quelqu'un qui avait fait une demande de résidence à l'immigration avait obtenu de facto quelques points s'il se présentait à l'enquête sans l'aide d'un conseiller. Cela prouvait que le candidat n'aura pas de très grandes difficultés à s'adapter dans le pays. Aussi, le compatriote après avoir suivi ce cours de français, pouvait plus facilement s'inscrire dans les cours dispensés par les Services d'éducation des adultes des commissions scolaires. La plupart de ces étudiants étaient des jeunes et des adultes ayant complété six, sept et même huit années de scolarité, mais qui avaient rompu avec l'école, étant donné le climat socio-éducatif en cours en Haïti. L'enseignement se basait davantage sur l'apprentissage du français oral. La conversation française prévalait parce que ce fut un besoin exprimé par la majorité des étudiants. A mesure que l'objectif des étudiants était atteint, c'est-à-dire pouvoir converser en français, ils s'inscrivaient dans les réseaux réguliers des cours de l'Éducation des adultes.

C'est aussi à cette époque que se constitua un groupe qui refusa de se limiter à la seule conversation française et revendiqua l'apprentissage de la lecture et de l'écriture française. Ce fut alors le premier groupe d'analphabètes dont le Bureau eût à s'occuper. Ce groupe était constitué d'une majorité de femmes dont l'âge moyen se situe entre 35 et 40 ans; la plupart sont mères de famille, opératrices de machines à coudre dans les manufactures, ou domestiques dans certaines maisons québécoises.

Le cours était dispensé deux fois par semaine, les lundi et mercredi de 19 h à 22 h. On imagine le degré de motivation de ces compatriotes qui, après dix à douze heures de travail, en plus des travaux de maison, arrivent à sortir dans la neige, à prendre le métro, à attendre parfois l'autobus sous une température de -16° à -20°C pour aller suivre un cours de français.

L'étonnant, c'est qu'ils réclament un enseignement traditionnel. Il leur faut un livre, des cahiers, des devoirs. Le moniteur doit être sévère. Leur ambition à court terme, c'est d'arriver à lire et à écrire, d'ailleurs c'est un droit qu'ils ont de savoir lire et écrire pour pouvoir fonctionner dans la société québécoise. Emile Ollivier a souligné cet aspect dans un article "L'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal"[3]. Il écrit "C'est un fait connu, les sociétés nord-américaines réclament de leurs habitants une relative maîtrise du code symbolique écrit dominant dans ces sociétés pour pouvoir fonctionner et mener à bien les gestes nécessaires à la gestion de leur vie quotidienne. Actuellement, il est probable que dans les sociétés technologiquement avancées, l'apprentissage du décodage nécessite l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances et d'habilités à cause de la complexité de l'organisation sociale. Plusieurs chercheurs estiment qu'il faut sept ans de scolarité pour s'insérer sans trop de difficultés dans une société industrialisée".

On comprend aisément le drame que vit l'analphabète dans une société en pleine révolution scientifique et technique, et du même coup on comprend son insistance à vouloir acquérir les rudiments de la lecture et de l'écriture française.

Dès 1978, le Bureau de la C.C.H.M. commença à s'interroger sur la pertinence du français comme langue d'apprentissage. Tant bien que mal il y eut des rescapés, tout n'étant pas absolument négatif, telle participante, arrivée au début de la session, complexée, timide, ne sachant même pas les sons, à peur de se présenter aux autres. Elle ne veut pas aller au tableau, ni répondre aux questions de peur de se faire juger. Cette même étudiante, six mois plus tard, devient confiante, ouverte, échange avec les autres. Elle a franchi le mur de l'analphabétisme. Mais, le prix qu'elle a mis est trop élevé. Elle a trop investi de temps, d'énergie, de tension pour en arriver là, alors qu'il aurait été plus court, plus simple, si son apprentissage était fait directement dans sa langue maternelle.

Donc, dès 1978, nous nous sommes donnés pour tâche de sensibiliser les étudiants sur la question de l'apprentissage du kreyol. Au début la réplique a été rapide, c'était non. Ils ne voulaient pas en entendre parler. Pour eux, le kreyol n'est pas une langue, ça ne peut

pas leur servir à Montréal. Leur réaction est légitime et très compréhensive. Nous nous sommes mis à les écouter chaque fois que la question était débattue. Nous nous sommes armés de patience pendant ces deux années pour leur faire comprendre la nécessité de commencer leur apprentissage en kreyol. Leurs arguments sont justes et valables. A Montréal, dès que l'adulte sort de chez lui, il se noie dans un environnement qui lui est inconnu et qu'il lui faut apprendre à connaître.

Se chercher du travail, demander une information au chauffeur d'autobus, faire changer le chèque de paie à la banque, acquitter les bordereaux d'électricité ou de téléphone, tout doit se faire dans cette langue étrangère qu'est le français. C'est tout à fait normal que l'individu vivant dans ce milieu arrive à maîtriser ce véhicule de communication pour pouvoir être autonome et non dépendant. Néanmoins, ce que nous soulignons à nos compatriotes, c'est de savoir quel moyen utiliser pour atteindre cet objectif dans le plus court laps de temps, avec le moins de tension et de stress.

4- Alphabétisation et langue maternelle

Le refus de l'apprentissage du kreyol par les adultes analphabètes haïtiens est une conséquence de la surenchère du français par la minorité lettrée qui, elle même, entretient une attitude méprisante par rapport au kreyol. Pour comprendre la dichotomie français-kreyol en Haïti et dans les Antilles, il faut se référer à Laennec Hurbon et à Dany Bebel-Gisler[4].

Pour Laennec Hurbon, c'est dans la société coloniale de St-Domingue, qu'il faut trouver les explications à cette attitude hautaine, méprisante à l'égard du kreyol. "Frantz Fanon, écrit Laennec Hurbon, a raison d'insister sur le travail opéré au niveau de l'inconscient par le colonialisme. En Haïti, comme en Guadeloupe, on ne peut invoquer sans plus l'inadaptation, pour ces pays, des appareils comme l'école, les tribunaux, les églises, la presse etc... Tous ces appareils sont au contraire très adaptés. Ils remplissent à merveille leur fonction: *celle de faire marcher tête en bas les Haïtiens et les Guadeloupéens.*" Ce qu'il faut chercher c'est le mode de fonctionnement, l'ensemble des mécanismes mis en jeu pour opérer l'aliénation culturelle, permettre sa reproduction, en cachant de façon systématique l'exploitation économique. Le résultat le plus manifeste de cet impérialisme culturel est la demande elle-même "d'assimilation" : l'alignement aux modèles culturels dominants (intériorisation de ces modèles) et la reconnaissance de soi comme barbare, canaille et pègre (refoulement de ses propres valeurs). La mesure de la domination culturelle se donne dans la manière dont elle amène le peuple à *devenir complice lui-même* de cette domination. Le peuple est amené à demander:

— encore plus de religions chrétiennes, alors qu'il dispose d'autres pratiques religieuses héritées de l'Afrique, comme le Vaudou
— encore plus de palabre français alors qu'il dispose du kreyol, sa vraie langue
— encore plus d'écoles, alors que celles-ci existent pour organiser son exclusion.

Il est clair que dans le contexte québécois, la langue de la majorité est le français. C'est une évidence; aussi, nous situons le programme d'alphabétisation en kreyol dans le cadre d'un cours d'éducation de base en vue de faciliter l'adaption de ces adultes dans le milieu québécois. Ce cours d'alphabétisation destiné seulement aux débutants a pour fonction de leur fournir un pré-requis, une base qui va accélérer leur apprentissage du français après leur passage du kreyol au français. Car il se donne également au Centre un cours de français, langue seconde.

Un point à souligner, alphabétiser en kreyol ne signifie nullement que l'adulte apprend on étudie le kreyol. Il apprend à lire, à écrire sa langue, ce que beaucoup de petits bourgeois lettrés sont incapables de faire pour la seule raison qu'ils ne l'ont jamais appris. Si les adultes apprennent à lire et écrire le kreyol, c'est uniquement pour pouvoir mieux aborder l'étude du français en tenant compte bien sûr du contexte québécois. L'acquisition du kreyol écrit n'est qu'un moment pour l'analphabète dans son appropriation progressive du français oral. D'ailleurs l'expérience a montré qu'un analphabète peut parler une langue étrangère sans maîtriser pour autant son code écrit. Nous donnons comme exemple les viejos haïtiens aux Bahamas pour la langue anglaise, à Cuba et en République Dominicaine pour l'espagnol. En Haïti même, les domestiques et servantes dans les familles bourgeoises arrivent parfois avec beaucoup de peine à s'exprimer plus ou moins clairement alors qu'elles ne savent ni lire, ni écrire le français. L'autre raison qui nous a poussé à sensibiliser les adultes sur la nécessité de passer par le kreyol, c'est le piètre résultat obtenu avec l'apprentissage du français. Même s'ils réclament le français, nous devons nous faire violence pour les convaincre à ne pas s'embourber dans ce cul de sac.

C'est une hérésie de vouloir alphabétiser quelqu'un sans passer par sa langue maternelle, même s'il y a des contraintes d'ordre linguistique dans le milieu. Car, l'expérience a montré ailleurs que la valorisation de la langue maternelle suscite un déblocage plus rapide et facilite l'apprentissage de la seconde langue, la langue maternelle étant un outil, un instrument, une arme d'appropriation de la réalité. Selon Miklos Hutterer[5] "La langue maternelle demeure pour tout être humain, la voie essentielle par laquelle il s'insère dans sa société, dans sa culture et la base de ses facultés intellectuelles". La langue est un aspect de la culture et c'est de plus, "le temple, le péristyle d'un peuple". Prétendre qu'un analphabète turc peut être alphabétisé en allemand ou un analphabète québécois en russe ou en roumain, c'est se leurrer. Qu'on ne vienne pas argumenter sur le cas des Algériens ou des Sénégalais en France, il n'y a aucune expérience de ce genre à avoir atteint les objectifs fixés au point de départ.

Nous avons été nous-mêmes dans certains pays d'Afrique, pas uniquement dans les capitales mais dans la brousse. Nous avons constaté par exemple que la situation linguistique du paysan sénégalais n'est pas la même que celle du paysan haïtien; nous avons constaté également en Algérie que le paysan algérien, même si sa langue maternelle est l'arabe, s'exprime parfaitement en français. Arrivé à Paris, il ne lui reste qu'à faire l'apprentissage du français écrit. Ici même, à Montréal, dans les cours du soir de l'Éducation des adultes de la C.E.C.M., les professeurs québécois ont de la difficulté avec les étudiants haïtiens qui suivent les cours de français. Ces professeurs se plaignent que les étudiants haïtiens sont bloqués. La même chose se passe dans les COFI[6]. L'année dernière, nous avons eu une adulte haïtienne qui a passé 2 ans à suivre des cours au COFI. Elle nous a affirmé qu'elle n'a jamais compris un traître mot sorti des lèvres du professeur.

Nous sommes convaincus, et en cela l'expérience nous appuie, que l'analphabète haïtien tant qu'il ne valorise pas sa propre langue, le français restera, pour lui, la quadrature du cercle. Nous comprenons qu'il y a des gens qui ne partagent pas notre approche, mais par respect pour les adultes analphabètes, ils devraient se remettre en question et réajuster leur pratique.

Une réunion d'experts sur l'utilisation des langues maternelles dans les programmes d'alphabétisation en Afrique tenue à Bamako du 30 septembre au 4 octobre 1974, débouchait sur l'une des résolutions suivantes: "les raisons qui ont décidé les gouvernements africains à opter pour l'utilisation des *langues africaines dans les programmes d'alphabétisation* sont d'ordre sociologique et psychologique. Ces raisons sont d'autant plus évidentes que tout le monde reconnait qu'un savoir est plus *facilement accessible lorsqu'il emprunte une langue bien connue, une langue de pratique quotidienne que l'on maîtrise parfaitement*. L'utilisation des langues africaines devient pour l'Afrique un impératif dans un système éducatif qui se veut adapté et dynamique, c'est aussi une *question de justice sociale, de promotion de l'individu*, elle donnerait à la famille la possibilité d'apporter sa contribution jusqu'ici inexistante, puisque *l'enseignement dispensé* à l'école demeure une langue étrangère pour *la majorité des enfants et presque la totalité des adultes*".

D'aucuns nous diront que c'est déjà fait en Haïti, que le kreyol y est en expérimentation. Nous n'en disconvenons pas, mais nous rétorquerons qu'il eût mieux valu que cette mesure ne fut jamais prise. La raison, c'est que le gouvernement fasciste des Duvalier n'a aucune autorité morale pour mener à bien une telle expérience. C'est seulement par un décret loi, que la mesure est prise et aucune enquête, aucun travail de sensibilisation n'a été fait au préalable. L'échec de cette initiative va dresser davantage la population contre l'apprentissage du kreyol. On ne change pas la société par un décret loi.

5- Corps, langage et politique

Il est évident que le véhicule idéal de l'enseignement est la langue maternelle de l'adulte. Du point de vue *psychologique*, elle représente un système de symboles qui fonctionne automatiquement dans son esprit lorsqu'il veut s'exprimer ou comprendre la réalité qui l'entoure. Du point de vue *sociologique*, elle le rattache étroitement à la collectivité dont il fait partie. Du point de vue *pédagogique*, elle lui permet d'apprendre plus rapidement qu'il ne le ferait dans une autre langue, mal connue de lui.

L'acquisition d'une langue seconde dépend, d'un côté, du rapport des gens à cette langue et de l'autre du statut social de la langue maternelle. Il faut donc insister sur les rapports antithétiques qui existent entre ces deux réalités. Ce rapport de langue dominée à langue dominante ne peut être compris qu'en se référant à la situation coloniale. Le même problème que l'on connaît en Guadeloupe, Martinique, Haïti, se rencontre dans les possessions anglaises. Le problème de langue dominée et langue dominante est inhérent au colonialisme, qu'il soit français, portugais ou anglais. Pour Dennis R. Craig * dans tous ces territoires (La Guyane, et la région de Belize, les îles Bahamas, la Jamaïque et les petites Antilles de langue anglaise), la langue officielle est une forme d'anglais internationalement acceptable, mais dans la vie courante, l'immense majorité de la population parle kreyol. Ce qui est significatif pour cette région, c'est que, entre le kreyol et l'anglais standard, il y a ce qu'il appelle un continuum linguistique ou l'on a, d'un côté, un segment qu'on peut qualifier de kreyol, au milieu, une zone de mélanges et de variations linguistiques, et de l'autre côté, un segment qui peut être considéré comme une variété de l'anglais standard. L'existence de ce continuum qui va du kreyol anglais aux variétés locales de l'anglais standard est liée à deux grandes séries de facteurs. La première série de facteurs se rapporte au contexte social qui est à l'origine du continuum et qui le perpétue, et la seconde aux relations entre le continuum et le comportement des locuteurs".

En effet, la population des Caraïbes n'a jamais considéré le kreyol anglais comme une véritable langue, cela est dû à la politique linguistique de la Grande Bretagne qui a toujours imposé l'anglais comme langue maternelle. Aussi, les sociétés des Caraïbes ont toujours aspiré à se rapprocher du modèle constitué par la langue standard parlée par la Métropole et l'acquisition de cette langue est la clef de l'ascension sociale. "Il est en effet possible de passer de sa classe sociale à une autre en changeant de norme linguistique. Cela s'explique, bien entendu, par un autre facteur, à savoir la corrélation entre la bonne éducation et le fait de parler la langue standard acceptable, ce qui permet de supposer que l'aptitude à manier l'anglais standard dénote une bonne éducation, et, bien entendu, une naissance dans une caste ou une classe supérieure. La langue est un canal de mobilité sociale. Cette situation est la même en Haïti, et je dirais même pire. Pour le petit bourgeois haïtien, la langue française c'est son atout, plus il la maîtrise, plus il en est fier. A une réunion ou une rencontre, quelqu'un prend la parole. Il la monopolise pendant dix, quinze minutes. Il est applaudi. L'applaudissement qu'on lui fait est dû non pas à la teneur ou au contenu de son discours, mais tout simplement à la forme. Le petit bourgeois haïtien n'attache que peu d'importance au message véhiculé par tel ou tel discours, ce qui l'intéresse c'est la forme, "neg sa pale gnon bon fransé papa". La preuve en est bien grande, en Haïti pendant les élections, les candidats tiennent leur discours en français dans les coins les plus reculés de la campagne haïtienne alors qu'on sait que plus de 90% de la population ne parlent pas cette langue, ni ne la comprennent. En ce qui concerne la question d'ascencion sociale, le petit bourgeois haïtien est un champion. Dnas ce domaine, il a battu tous les records. Un rêve cher à la plupart des petits bourgeois haïtiens c'est de faire un tour à Paris. On y passe une semaine au mois d'août. On bénéficie de quelques tours de ville guidés, on attrape un accent. Tel autre connaît quelques mots d'anglais, il se sent déjà supérieur. Pire, on a un parent vivant en Europe, on se permet de faire la leçon sur les us et coutumes de européens.

Le Bureau de la C.C.H.M. a réorienté son tir, il a envisagé la mise sur pied d'un cours d'alphabétisation en langue maternelle: KREYOL. Cette expérience a débuté seulement en septembre de l'année dernière et déjà commence à porter fruit. Notre centre s'appelle NARIVE. Nous évitons soigneusement de mettre la charrue avant les bouufs. Nous mettrons le temps qu'il faudra avant de conceptualiser cette pratique d'alphabétisation.

6- Méthode et matériels didactiques

La question de la langue n'est pas la seule qui nous préoccupait, il y avait aussi celle de la méthode. Depuis 1978, nous avons fait le tour des méthodes utilisées dans la plupart des centres d'alphabétisation au Québec. Aucune ne répond totalement à notre démarche.

La seule méthode qui nous paraissait plus proche de notre clientèle c'était: celle de Clémence Laroche et d'Armand Trépanier: "De l'écoute à la lecture jusqu'à l'écriture"* à cause de sa progression syllabique et de sa structure syntaxique. Mais dès le deuxième niveau, les élèves rencontraient de grandes difficultés dues à l'inadéquation des contenus par rapport à leur culture et leur vécu dans le milieu montréalais. Depuis, le Bureau de la C.C.H.M., ayant reçu une subvention de la D.G.E.A. a mis sur pied une équipe de travail qui essaie de tenir

compte, dans la fabrication d'une méthode, de la culture et du paysage mental du migrant haïtien analphabète vivant à Montréal. L'équipe est composée d'un linguiste, d'une technicienne en audio-visuel et d'un moniteur. Des difficultés de tous ordres ont ralenti la progression de l'expérience. D'ailleurs, une méthode adéquate ne se fait pas dans un court laps de temps. Malgré tout, pas mal de pas ont été franchis. A l'heure actuelle, nous possédons un diaporama sur le logement qui est utilisé dans les cours d'alpha.

Notre approche est la suivante. Dans des séances spéciales sous le mode de la conversation et de l'animation, nous laissons parler les participants sur tout ce qui les touche ou les préoccupe depuis leur arrivée à Montréal.

De ces séances, émergent tout naturellement, des thèmes centrés sur le travail, la famille, l'école, le logement, les services gouvernementaux, les rapports enfants-parents etc... Ces séances ont lieu bien entendu dans la langue maternelle le KREYOL. Elles nous permettent de recenser les différents centres d'intérêt des participants.

Dans un deuxième temps, nous les avons regroupés en cinq catégories. A partir de ce regroupement, nous avons constitué un questionnaire qui tient compte des différents centres d'intérêt retenus lors des séances. Et à l'aide de ce questionnaire, nous interrogeons chaque étudiant individuellement. Cette enquête est enregistrée. Et dans sa transcription, nous relevons les mots fréquemment utilisés par les étudiants. Ceci constitue une banque de mots.

Le travail du linguiste consiste à traiter cette banque de mots, voir la fréquence de leur apparition, trouver leurs correspondants français et les utiliser en fonction de leur pertinence dans chacun des thèmes préalablement sélectionnés dans les séances afin de constituer des exercices et des textes d'apprentissage. Parallèlement à ce processus, nous fabriquons des diapositives, des diaporamas dont les images tiennent rigoureusement compte de l'univers réel des participants.

De plus, conscients que les deux cours hebdomadaires sont loin d'être suffisants aux apprenants, nous nous sommes donnés pour tâche de fabriquer des outils et des matériaux didactiques qui favorisent leur auto-apprentissage. Par exemple, nous avons préparé des textes, des conversations, enregistrés sur cassettes que les étudiants utilisent à la maison comme complément aux deux cours.

Pour les adultes âgés de cinquante ans et plus, n'ayant jamais eu la chance d'aller à l'école, nous leur préparons des jeux éducatifs leur permettant de saisir facilement les clefs du décodage des symboles. N'ayant jamais utilisé un crayon ou de la craie dans leur vie, il faut au préalable soumettre leurs doigts à quelques exercices préliminaires, par le maniement d'instruments tels que la règle, le compas, l'équerre etc etc, les familiariser avec le tableau par un entraînement progressif dans la réalisation de certaines figures géométriques avant de leur confier un crayon feutre pour l'apprentissage de l'écriture.

Tel adulte nous confie qu'il a du mal à comprendre un compagnon de travail québécois qui lui parle, tel autre nous apprend qu'il a essayé d'écouter les nouvelles à la télévision, mais qu'il n'a pas compris grand chose; alors, immédiatement on se met au travail. Une leçon est préparée ayant comme finalité: faire ressortir les différentes formes d'expression d'une langue. D'abord, un fragment de nouvelles au canal 2, dites par Bernard Derome sur la dernière grève des professeurs en 1979; un autre fragment avec un professeur syndiqué, sur le même sujet, et enfin une conversation avec une mère québécoise analphabète qui donne son opinion sur la grève, parce que ses enfants restent à la maison. Dans la même cassette, l'étudiant a la possibilité de distinguer ces trois formes d'expression et aussi de mesurer son degré de compréhension.

Les adultes ne viennent pas aux cours pour faire seulement l'apprentissage d'une langue. Le centre, comme son nom l'indique, est un lieu de rencontre, d'échange, c'est en quelque sorte un club à caractère socio culturel où à la fin de chaque session, une fête est organisée par l'ensemble des étudiants et moniteurs avec la participation de chacun. Bientôt, il y aura le "Samedi du Centre Na-rivé", soirée au cours de laquelle, étudiants, moniteurs et familles pourront se rencontrer une fois chaque mois en dehors des salles de cours, pour se distraire, bien sûr, mais aussi pour apprendre à mieux se connaître.

Dans notre pratique, nous ne surestimons pas pour autant la question de méthode. L'important pour nous, c'est l'existence d'une rigoureuse méthodologie d'approche. Par exemple, nous mettons l'accent sur la conversation au moyen de mises en situation, ainsi, nous suscitons, chez l'adulte, une motivation à la communication. Pris de court, dans un environnement qui lui est totalement étranger, voire hostile, il arrive à se débrouiller. Dans notre entreprise d'alphabétisation, l'accent est mis particulièrement sur la recherche d'emploi, la demande de formation, les opérations bancaires, bref tous les gestes nécessaires à la bonne conduite de sa vie quotidienne. C'est à travers de ces mises en situation que nous arrivons à stimuler l'esprit créateur de l'analphabète. Mais les choses ne vont pas de soi. Pour parcourir la distance linguistique entre ses idées, sa pensée, et son être, pour un adulte, se lit souvent sur son visage une inquiétude, une fatalité de vaincu d'avance, une sorte d'angoisse.

S'exprimer en français c'est douloureux comme un accouchement. Le corps est bandé, crispé, on sent qu'une opération de déculturation se produit en lui jusqu'à ce qu'il sorte un "langage" qui, en fin de compte, n'est pas du tout le kreyol mais encore très loin du français. Ceci n'est qu'un début. L'analphabète vient de franchir le mur de la langue, l'instrument par excellence de communication, comme dirait Noam Chomsky, c'est aussi un instrument de formulation intérieure de la pensée, dès l'âge de deux ans, au sens le plus large du terme incluant la rêverie la plus vague autant *que la réflexion scientifique la plus rigoureuse*.

Molière Estinvil, Centre NA-RIVE
Mars 1981

[1] Dejean, Yves: "Et le kreyol dans tout ça", texte manuscrit.

[2] La classe d'accueil est réservée uniquement aux écoliers étrangers dont la langue maternelle est autre que le français.

[3] Ollivier, Emile: "L'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal" dans *Collectif Paroles*, revue culturelle et politique haïtienne, no. 6, juin 1980, pp. 19-25.

[4] Hurbon Laennec et Dany Bebel-Gisler, *Cultures et pouvoir dans la Caraïbe*, Editions L'Harmattan, Paris, 1975; voir aussi Dany Bébel-Gisler, *La langue créole, force jugulée* — Editions Nouvelle Optique, L'Harmattan, 1976.

[5] Miklos Hutterer: Le choix d'une langue standard dans une série de dialectes. Dans: Etudes et documents d'éducation, Nouvelle série No. 11 — Unesco 1973.

[6] COFI: Centre d'Orientation et de Formation des Immigrants.

[7] "Réunion d'experts sur l'utilisation des langues maternelles dans les programmes d'alphabétisation en Afrique", Bamako, 30 septembre — 4 octobre 1974, Rapport final — Unesco.

[8] Dennis R. Craig: "La linguistique et la sociolinguistique dans leur rapports avec l'enseignement des langues et la politique linguistique dans les Caraïbes anglophones". Dans *Etudes et documents d'Éducation* Nouvelle série No. 11 — Unesco.

[9] Clemence Laroche et Armand Trépanier: De l'écoute à la lecture... jusqu'à l'écriture. Editions Guérin.

• Expérience de conscientisation socio-politique d'un groupe de femmes haïtiennes dans un contexte d'alphabétisation

René Soler

Point d'Ancrage de l'Expérience

Durant l'année 79-80, dans le cadre des cours aux adultes donnés par le Bureau de la C.C.H.M. [1], nous avons pu expérimenter la méthode Paolo Freire de conscientisation-alphabétisation. Commencée au Brésil dans les années 60, cette technique pédagogique a atteint tous les continents et l'Amérique du Sud en particulier.

Au Québec, des essais ont été réalisés et publicisés par Jean-Paul Hautecoeur[2]. Dans cet article, nous nous proposons de donner un compte-rendu d'une expérience de conscientisation faite à Montréal, avec un groupe de femmes haïtiennes, dans le cadre d'un cours d'alphabétisation en français. Notre objectif, en écrivant cet article, est de donner quelques pistes de recherche à ceux et celles qui oeuvrent en ce domaine[3].

En 1980, on compte plus de 820 millions d'analphabètes dans le monde. Au Québec, on cite le chiffre de 400,000, pour toute la Province. En fait, il est difficile de savoir exactement le nombre de ceux et celles qui sont redevenus analphabètes, après quelques années d'école primaire. Dans une société hautement industrialisée comme celle du Québec, peut-on se permettre un tel taux d'analphabètes? D'autre part, si nous regardons la situation socio-politique, peut-on accepter une telle ignorance en matière politique de la majorité de la population? Notre devoir n'est-il pas d'oeuvrer à une meilleure prise de conscience des problèmes socio-politiques, nationaux ou internationaux, car, malgré la dépolitisation actuelle de la majorité des jeunes et adultes, l'avenir appartiendra à ceux et celles qui seront conscientisés!

Enfin, depuis quelques mois, nous parlons beaucoup des "boat people" ou des "boing-people" haïtiens au Québec et aux U.S.A. Cette étude nous permettra de mieux connaître ces immigrants, légaux ou illégaux, qui fuient leur pays pour des raisons politico-économiques évidentes. Travaillant depuis treize ans dans le milieu haïtien, et ayant connu ou visité les grands centres de cette diaspora (U.S.A. — Bahamas — République Dominicaine — Cuba — Afrique), nous avons pu constater combien la conscientisation-alphabétisation reste un des besoins majeurs de cette population provenant à 90% de la campagne haïtienne.

Un Point de départ: le vécu réel des participants

Trop souvent le mot conscientisation est employé à tort et à travers. Le mot conscientisation créé en 1964 au Brésil a été divulgué par Paolo Freire[4]. Qu'entend-il par là? Développement critique d'une prise de conscience de la réalité dans laquelle on vit, la conscientisation ne peut exister en dehors de la praxis. Insertion critique dans l'Histoire, elle implique que les Hommes assument le rôle de sujets qui font et refont le monde. La conscientisation exige que les hommes créent leur existence avec le matériel que la vie leur offre, donc que l'homme se prenne en charge et non pas que les autres décident pour lui. Elle nous invite à assumer une position utopique en face du monde. Ici, l'utopique n'est pas l'irréalisable, mais doit être compris comme la dialectisation des actes de dénoncer et d'annoncer, dénoncer la structure déshumanisante, annoncer la structure humanisante.

La conscientisation débouche sur l'engagement socio-politique.

Le point de départ de toute conscientisation, c'est le vécu réel des personnes qui participent à l'expérience: travail quotidien dans les manufactures de Montréal, ou dans des familles aisées, problèmes de familles disloquées ou affrontées à une culture totalement différente, éducation des enfants écartelés entre deux systèmes pédagogiques trop souvent opposés, question linguistique qui divise encore la diaspora haïtienne (est-on créolophone ou francophone?), et problèmes quotidiens auxquels on est confronté sans savoir quelle attitude prendre: chômage, grève, drogue, liberté des adolescents (e) etc...

En partant donc du vécu des participants, nous avons analysé certaines de ces questions sous formes de dialogues. Parfois nous avons utilisé des documents audio-visuels afin d'actualiser certains vécus passés ou présents auxquels se référaient les membres de notre groupe. Paolo Freire, dès le début de son expérience, a utilisé un matériel visuel très simple comme le

dessin, les diapositives ou le tableau noir. Dans un milieu analphabète, la puissance de l'image reste très suggestive et provoque des dialogues d'une grande richesse.

Expériences vécues par d'autres groupes ou pays:

Avant d'aborder notre propre vécu, nous devons signaler des expériences, très enrichissantes, qui ont été élaborées au Brésil, au Chili et en Guinée-Bissau. Paolo Freire a suivi de près chacune de ces expériences et en a tiré des conclusions très utiles. Il nous faudrait aussi signaler une expérience réalisée à Huntingdon dans le cadre des programmes Multi-Media que Jean-Paul Hautecoeur analyse très habilement. De cette étude nous retiendrons une remarque qui nous a paru très pertinente car nous avons pu la vérifier à maintes reprises, à propos d'alphabétisation et de conscientisation. "Un problème de cette méthode rencontré à Huntingdon est que l'objectif de conscientisation est toujours employé dans l'avenir lointain, possible, utopique, alors que l'objectif visé par les aspirants est à très court terme de savoir lire et écrire — la satisfaction doit être immédiate, sensible et quasi sensuelle, non pas intelligible, non pas idéelle" (p. 57)[2].

Notre propre vécu à la Communauté chrétienne

Notre groupe d'étudiantes est composé de 12 femmes haïtiennes de 25 à 35 ans. Travaillent en manufacture: 7, comme employés de maison: 3, en garderie: 1, dans un hôtel: 1. L'équipe d'animation comprend 3 créolisants et 4 monitrices, les discussions se font en créole, étant donné que la majorité ne parle pas le français. Théoriquement, en début d'année, l'ensemble du groupe a donné son accord pour le choix de la langue maternelle.

Les thèmes généraux des discussions — conscientisantes ont été choisis par les étudiantes. Nous avons ensuite précisé les sous-thèmes en fonction des questions soulevées par le groupe. Voici donc le plan de ces échanges.

Partir du vécu nous demande Paolo Freire: nous avons donc abordé, dès le début, l'aspect primordial de leur vie: le TRAVAIL au Québec, en Haïti et dans la diaspora, en essayant de comparer ces différentes expériences.

Le thème de la FAMILLE par la suite, sous l'angle des relations hommes-femmes, nous a permis de dialoguer sur le conditionnement sexiste et l'autonomie dans le couple, et sur la vision des femmes québécoises par les haïtiennes. A ce moment-là, la grève des enseignants puis des employés de soutien nous a obligés à fermer nos portes. Au retour, nous avons réfléchi sur la GREVE que nous venions de vivre, puis sur celles que les participantes avaient vécu en Haïti. Ce fut très enrichissant.

Autre problème majeur dans la diaspora haïtienne: l'EDUCATION des enfants et des jeunes adolescents. Partant d'une analyse du contexte social en Haïti et au Québec, nous avons discuté sur les problème pédagogiques posés par ce choc culturel vécu par les jeunes haïtiens. Ainsi nous sommes parvenus à nous demander ce qu'est cette démocratisation de l'enseignement — en Haïti et au Québec — dont on parle tant, face aux classes sociales qui font partie de notre réalité quotidienne.

Finalement la QUESTION LINGUISTIQUE: Créole et/ou Français revenant souvent dans nos échanges, nous avons profité du passage d'une linguiste guadeloupéenne comme, Dany Gisler[3] pour crever l'abcès qui risquait de bloquer toute notre expérience. Ce fut un grand succès.

Suivant donc les cinq phases de la méthode de Paolo Freire nous avons relevé l'univers-vocabulaire des étudiantes sous forme d'interviews, choisi les mots des thèmes-clefs, codifié ces thèmes en cinq grands chapitres, élaboré des fiches pour animateurs et décodifié les thèmes.

Etant donné le cadre de cet article, nous nous arrêterons uniquement sur le décodage du premier thème: le travail, en essayant de donner aux intéressés le goût d'aller voir ce qui s'est fait dans les autres rencontres.

Décodage du thème: TRAVAIL

La grille d'analyse utilisée pour cette décodification nous a été fournie par l'INODEP (Institut Oecumenique pour le développement des peuples) de Paris où nous avons fait un stage très enrichissant sur la conscientisation socio-politique. Nous avons synthétisé cette grille en trois niveaux[4]:

1. conscience soumise ou naïve, induite, aliénée, refoulée, traditionnelle
2. conscience pré-critique ou alertée, émergeant parfois en conscience révoltée mais déterminée par le système établi.
3. conscience critique et libératrice aboutissant à l'engagement. A partir des affirmations des étudiantes durant les discussions, nous avons tenté d'analyser leur niveau de conscience socio-politique et tiré des propositions valables pour d'autres expériences du même genre.

Cette *première rencontre sur le travail* au Québec fut d'une grande richesse au point de vue échange et connaissance de l'autre. Plusieurs étudiantes ont raconté comment elles ont trouvé un travail, quelles ont été les difficultés rencontrées, les conditions de vie, parfois inhumaines, dans les manufactures de Montréal ou dans les maisons privées. Chacune laissait parler son coeur et sa révolte devant le règne de l'injustice. "Si tu lui (au boss) demandes une augmentation parce que le salaire est trop faible, il te renvoie carrément" disait Maggy, une des participantes. "Jamais nous n'avons le droit de nous reposer! Celle qui veut prendre une pause doit s'enfermer dans une chambre" ajoute Venise qui travaillait dans un hôtel. Ayant exprimé ouvertement sa révolte, quelques semaines plus tard elle se retrouvera au chômage. Elle y est toujours!

De ces témoignages, que pouvons-nous tirer quant à la conscientisation socio-politique? Une insatisfaction assez généralisée, spécialement en ce qui concerne les conditions de travail.

Une dénonciation assez claire des conditions de travail par les participantes, mais elles n'ont pas encore débouché sur une action collective, un syndicat par exemple. Elles baignent dans ce qu'on peut appeler une "conscience pré-critique".

Pour Paolo Freire "c'est là une phase très fructueuse pour l'équipe d'éducateurs, autant par les relations qu'elles nouent, que par la richesse fréquente et insoupçonnée du langage populaire" ("Education, pratique de la liberté" p. 118).

Par rapport aux autres, Maggy et Venise font preuve d'un esprit plus critique et contestataire. Chez elles nous sentons une recherche des causes des injustices. Chez Maggy, par exemple, la conscience d'être devenue une machine de production intensive est très nette: "Il (le patron) te surveille constamment dans ton travail, il te demande de travailler toujours plus vite".

Nous sommes donc devant un ressentiment confus et global contre les privilégiés, les patrons, une recherche des causes des injustices et des inter-relations entre ces causes,

mais le désir de recourir à une action syndicale se butte — chez Venise — à un refus des patrons.

La deuxième rencontre sur le travail en Haïti et dans la diaspora va nous permettre d'avancer dans la conscientisation socio-politique. Nos objectifs sont très clairs:

- Créer une solidarité avec tous les autres travailleurs, haïtiens ou non, d'ici et d'ailleurs.
- Conscientiser sur les conditions de travail de ces ouvriers.
- Faire une analyse des classes sociales à partir d'exemples très concrets.

Ayant vécu ou visité plusieurs centres importants de la diaspora haïtienne, nous avons pu ramener certains documents visuels (diapositives ou films) qui nous seront très utiles. Nous projetons certaines diapositives illustrant le travail des Haïtiens aux Bahamas: les tailleurs, les bûcherons et les sculpteurs. Ensemble nous décoderons ces images en essayant d'analyser le contexte dans lequel elles se situent, les conditions de sécurité de travail, les salaires correspondants et les personnes qui profitent de ce travail. Selon les réactions des étudiantes, nous analysons leur prise de conscience, toujours à l'aide de notre grille INODEP.

Sans entrer dans le détail des interventions des étudiantes durant cette rencontre, nous avons pu constater plusieurs aspects importants de la conscientisation:

- L'utilisation du visuel nous a permis d'actualiser clairement le vécu des travailleurs et l'exploitation dont ils sont l'objet, les interventions dénonciatrices sont allées beaucoup plus loin — le parallèle avec la situation en Haïti s'est fait naturellement.
- Dans le choix des diapositives — ou — films — pour la conscientisation il semble préférable d'accorder plus d'importance au signifié (contenu) qu'au signifiant (medium).
- Toutefois la peur de la répression ou de la dénonciation en Haïti s'est révélée beaucoup plus grande que nous le pensions. Même à Montréal, nos étudiantes restent méfiantes lorsqu'il s'agit de parler de problèmes sociaux-politiques d'Haïti — Certaines osent en parler mais sous forme d'allusions seulement — On dira, par exemple "Haïti est un pays sans libertés" sans s'étendre plus longuement.
- Au cours de cette rencontre, nous avons pu avancer dans l'analyse des classes et découvrir l'exploitation systématique des ouvriers par la classe bourgeoise (nationale ou étrangère). "Ce sont les "gros zouzounes" (riches) qui revendent très souvent ce genre de choses (sculptures), surtout à l'étranger. Ce sont eux qui prennent les bénéfices" (une étudiante, Marie-Lourdes).
- Non seulement c'est une dénonciation directe des privilégiés du pays, mais aussi la recherche des sources d'enrichissement de cette classe de riches. Nous sommes donc en présence d'une conscience pré-critique émergeant en conscience révoltée par un tel système qui permet à 5% de la population d'exploiter 95% de pauvres complètement démunis pour se défendre.

Au terme de cette première thématique, nous pouvons soupçonner jusqu'où nous pouvons aller dans une expérience de conscientisation socio-politique en milieu analphabète. Le plus exigeant sera d'être à l'écoute constante des étudiantes et de cheminer ensemble avec tout le groupe. Evidemment, à l'intérieur de ce cours, les niveaux de conscience restent très inégaux.

Au cours de ces discussions qui revenaient régulièrement, vue les divers niveaux de conscience socio-politique des participantes, nous avons été confronté à certains obstacles:

Premier obstacle:
la peur du macoutisme

Au cours des discussions sur les autres thèmes, nous avons pu constater les progrès réalisés par certaines étudiantes dans la prise de conscience à travers différentes prises de parole. Mais pendant toute l'expérience, nous serons limités par cette peur du macoutisme qui nous empêchera d'approfondir notre analyse de la situation socio-politique en Haïti. La grève, quatrième thème, nous a permis d'aller assez loin dans la conscientisation et d'entrevoir des engagements possibles ou déjà vécus par certaines étudiantes. Ce fut un temps fort de notre expérience. Mais la peur d'en dire trop limita notre échange.

Deuxième obstacle:
la question linguistique

Grâce au passage providentiel de Dany Gisler, recherchiste au C.N.R.S. (Centre National de Recherche Scientifique) de Paris, nous avons pu aborder cette question tant débattue dans la diaspora haïtienne: doit-on alphabétiser et s'exprimer en classe en Créole ou en Français? Discussions parfois très vives à l'intérieur du groupe qui ont finalement abouti au choix du Créole. Dany Gisler[7], grâce à son expérience d'alphabétisation en Créole en Guadeloupe, a su convaincre les derniers partisans du français en montrant, noir sur blanc, comment le passage de la langue maternelle à une langue étrangère pouvait se faire facilement. Cette année, alphabétisation et conscientisation se font en Créole!

Troisième obstacle:
lien entre alphabétisation
et conscientisation

Durant tout cet article nous avons parlé essentiellement de conscientisation socio-politique, car cela constitue le thème de notre recherche. Paolo Freire prévoit un lien constant entre ces deux aspects. Pour réaliser cela, nous comptions sur la collaboration d'un linguiste. N'ayant pu accomplir sa tâche, nous avons dissocié les deux, en espérant pouvoir réaliser cela au cours de l'année à venir.

Quatrième obstacle:
la "gêne" devant
la misère en Haïti

Au cours des projections que nous faisions, certaines diapositives, montrant la scandaleuse misère du peuple en Haïti, ont provoqué des réactions assez vives de certaines étudiantes. Cette "gêne" ou fausse honte ou encore ce refus de voir la réalité existante dans son propre pays, nous ont permis de poser le problème de l'inconscience socio-politique qui règne encore dans certaines catégories de la diaspora.

Conclusions: Pour terminer ce compte-rendu en fonction de tout ce que nous venons de dire, nous faisons les propositions suivantes:

1. A cause de l'impact important de l'image en milieu analphabète, le matériel audio-visuel apparaît comme un instrument pédagogique très efficace.
2. Dans une expérience de conscientisation, nous ne pouvons oublier que les étudiantes restent conditionnées, même à l'étranger, par le socio-politique vécu dans leur propre pays.
3. La conscientisation se fera plus facilement si les étudiantes ont un amour vrai et profond de leur langue maternelle.
4. Le matériel technologique doit être préparé par toute l'équipe d'animation en collaboration avec quelques étudiantes, afin de limiter les obstacles signalés.

Recommandations:

Pour de futures recherches en alphabétisation-conscientisation, ou dans des domaines connexes nous présentons les recommendations suivantes:

Toute expérience d'alphabétisation-conscientisation exige un minimum de conditions pour réussir: une connaissance très approfondie du milieu où l'on travaille, une grille d'analyse déjà expérimentée, un journal de bord détaillé, des documents audio-visuels adaptés et un linguiste — expert vivant très proche du groupe.

En vue de perfectionner notre méthode de conscientisation en milieu créolisant haïtien, il sera nécessaire de confronter les expériences faites actuellement à New-York, Miami, Freeport (Bahamas) et Montréal.

La création d'ateliers de fabrication de documents audio-visuels en vue d'une conscientisation socio-politique nous paraît une nécessité, si nous voulons élaborer un matériel didactique efficace et progressif.

En terminant cette humble collaboration à la recherche en Education, notre plus cher désir serait que d'autres personnes osent s'aventurer dans les chemins difficiles, mais combien passionnants de la conscientisation en milieu analphabète. Paolo Freire nous offre un instrument précieux. A nous d'en faire un usage pédagogique adapté au milieu québécois ou à tout autre milieu désireux de lutter afin "que l'Homme ne soit plus victime de l'Homme" (Helder Camara).

[1] Communauté Chrétienne Haïtienne de Montréal, animé par Paul Dejean qui a publié "*Les Haïtiens au Québec*", Ed. PUQ, Montréal, 1977.

[2] Jean-Paul Hautecoeur: "*Analphabétisme et alphabétisation au Québec*" Ministère de l'Education, 1978.

[3] Cf également René Soler: "*Etude pédagogique de conscientisation socio-politique, selon la méthode de Paolo Freire, en milieu immigré haïtien*", Sciences de l'Education, Université de Montréal, 1980, Tome 1 et Tome 11, 457p.

[4] Paolo Freire: *Pédagogie des opprimés*, Maspero 1977 et *Education, pratique de la liberté*, le Cerf, 1975.

[5] Dany Bébel-Gisler: *La langue créole force jugulée*, Ed. Nouvelle Optique, L'Harmattan, 1976.

[6] Cette grille a été publiée par Colette Humbert dans "*Conscientisation*" *Expériences, positions dialectiques et perspectives*, INODEP, L'Harmattan, Paris, 1976, p. 131 à 133.

[7] Dany Gisler: "Corps, langage et politique. Une expérience d'alphabétisation en Guadeloupe" dans *Acte de la Recherche en Sciences sociales*, Août/Janvier, Paris, 1980.

• Campagne nationale d'alphabétisation au Nicaragua

Le 24 mars 1980, le gouvernement nicaraguayen a lancé une campagne nationale d'alphabétisation conçue comme une grande croisade nationale dédiée aux "héros et martyrs de la libération du Nicaragua".

Depuis cette date, et pendant quatre mois, quelque 200 000 alphabétiseurs se trouvent mobilisés pour instruire 850 000 analphabètes dans tout le pays. On a estimé le coût de cette campagne à 20 millions de dollars.

Cette campagne nationale fait partie des importantes mesures prises afin de jeter les bases d'une profonde réforme des objectifs de l'enseignement national et du processus éducatif. Toutes les étapes de ce processus sont concernées, depuis l'enseignement préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, en passant par l'éducation des adultes.

Les principaux objectifs de la campagne sont les suivants :

1. Remplir l'engagement révolutionnaire que constitue l'élimination de l'analphabétisme sur l'ensemble du territoire national, en consolidant la première étape de transformation humaniste de la nouvelle société nicaraguayenne.
2. Collaborer au plan de relance économique, qui est le principal projet du gouvernement de reconstruction nationale pour l'année 1980, en insistant sur les tâches productives de telle manière que l'alphabétisation et la production soient au premier rang des objectifs de la révolution.
3. Intégrer au processus révolutionnaire, par la prise de conscience politique, plus d'un million de Nicaraguayens — alphabétisés et alphabétiseurs — concernés par la campagne nationale d'alphabétisation.
4. Former les masses populaires afin qu'elles participent au processus d'amélioration de l'agriculture et de l'industrie nationale.
5. Assurer aux jeunes alphabétiseurs une éducation complète, grâce aux enseignements qu'il tireront de leur vie au contact des paysans.
6. Permettre aux masses populaires de profiter des chances qui leur sont offertes par la révolution sandiniste.
7. Jeter les bases du programme d'éducation permanente des adultes, auquel la campagne nationale d'alphabétisation doit fournir un apport immédiat.
8. Enfin, dans l'intérêt même de la révolution, on a prévu l'alphabétisation en langues vernaculaires des populations de la côte Atlantique, ce qui ouvrira la voie vers leurs intégration à la nation tout entière.

Organisation

La campagne est placée sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, qui a créé un organe exécutif de coordination nationale regroupant des représentants d'autres ministères ainsi que d'organismes privés, syndicaux et religieux. Cet organe se compose des

divisions suivantes : coordination exécutive, promotion financière, administration, publicité et propagande, techniques pédagogiques ; cette dernière division comprend elle-même trois services chargés respectivement de la recherche, de l'élaboration des programmes et de la formation.

Les instruments pédagogiques

La division technique a mis au point trois instruments principaux :
— le manuel d'éducation sandiniste de lecture et d'écriture ;
— le précis de mathématiques ;
— le guide de l'alphabétiseur.

Les alphabétiseurs

Les 200 000 personnes mobilisées comme alphabétiseurs peuvent se répartir en deux groupes principaux :
— le groupe des "alphabétiseurs populaires", constitué par des volontaires qui se consacrent, en dehors de leurs heures de travail, à l'alphabétisation en zone urbaine : travailleurs, fonctionnaires publics, femmes au foyer, membres des professions libérales, et, d'une façon générale, tous ceux qui, souhaitant alphabétiser, ne disposent pour cela que de quelques heures par jour ;
— l'"armée populaire d'alphabétisation", qui se compose de tous les jeunes qui peuvent se consacrer à l'alphabétisation pendant plusieurs mois, à temps complet, à la campagne ou dans les montagnes. En raison de ces exigences, l'armée populaire d'alphabétisation est formée essentiellement de jeunes volontaires provenant des collèges et des établissements d'enseignement moyen et universitaire, auxquels s'ajoutent tous les enseignants du pays.

Activités connexes

Le gouvernement du Nicaragua ne considère pas l'alphabétisation comme son unique objectif, les principales activités connexes menées dans le cadre de la campagne sont les suivantes :
— collaboration des brigades d'alphabétisation à la campagne d'élimination de la malaria, qui est la tâche la plus urgente ;
— collecte d'échantillons de la flore et de la faune des différentes régions du pays ;
— rassemblement des richesses culturelles : légendes, chants populaires, récits folkloriques, etc. ;
— reconstitution d'éventuels trésors archéologiques, de gisements minéraux, etc. ;
— reconstitution de l'histoire orale de la guerre de libération nationale en utilisant les enregistrements de 2000 récits de témoins ou d'autres sources d'information ;
— diffusion de l'éducation sanitaire tant sous forme de médecine préventive que d'hygiène du milieu ;
— recensement d'informations sur la situation de l'emploi, le système de commercialisation, les ressources en matière d'agriculture et d'élevage, et de nombreuses autres données d'intérêt national ;
— mobilisation des artistes et organisations d'expositions.

Le 18 août 1980, les cours reprendront dans tous les établissements d'enseignement du Nicaragua. Pour plus de renseignements sur la campagne nationale d'alphabétisation, s'adresser à :

Fernando Cardenal, S.J., Campaña Nacional de Alfabetización,
Complejo Cívico "Camilo Ortega Saavedra",
Managua, Nicaragua Libre,
America Central

Publications du Collectif Paroles

1 — Charles Manigat, Claude Moïse, Émile Ollivier. *Haïti, Quel développement ?* Prix $ 6.50
2 — Kethly Millet. *Les Paysans haïtiens et l'occupation américaine (1915-1930).* Prix $ 6.50
3 — Frantz Lofficial. *Créole/Français : une fausse querelle ?* Prix $ 8.00
4 — Max Manigat. *Haïtiana 1971-1975*, (bibliographie haïtienne). Prix $ 4.00

Ces publications sont actuellement disponibles. On peut se les procurer en expédiant un chèque au nom du *Collectif Paroles*, C.P. 6, Station Outremont, Montréal, Qué., Canada H2V 4M6

COLLECTIF PAROLES

serait intéressé à entrer en contact avec des personnes ou des organismes possédant des documents visuels (photo-diapositives-films, etc.) qui pourraient servir à la section Graphisme/Illustration de son Service de documentation.
Tél. : 482-5816

POLYCLINIQUE ROBERT
MÉDECINE GÉNÉRALE
DR. FRANTZ RAPHAEL
6013, BOUL. ROBERT EST
(ENTRE LACORDAIRE ET LANGELIER)
AVEC OU SANS RENDEZ-VOUS
TÉL. 322-9830

• Question financière et prise en charge des Centres d'alphabétisation haïtiens

Josiane Gabriel

Pour assurer le bon fonctionnement d'un centre d'alphabétisation, il est indispensable de répondre efficacement à un grand nombre de besoins. L'existence de ceux-ci et l'incapacité d'y faire face prouvent la nécessité d'aborder le problème financier des centres d'alphabétisation haïtiens.

Type de besoins

a) besoin de locaux, d'équipements;
b) besoin de matériel didactique et éducatif;
c) besoin en ressources humaines efficaces.

1. Pour tout programme d'alphabétisation, un local adéquat est requis. En 1976, sur les vingt-deux milles (22 000) Haïtiens au Québec, environ 16% étaient analphabètes. Actuellement, la population haïtienne au Québec est estimée à environ vingt-cinq milles (25 000) et la majorité des nouveaux immigrants sont des paysans illettrés, d'où l'importance pour un centre haïtien d'accueillir le plus d'analphabètes possible. A Montréal, un local pouvant remplir une telle fonction coûte cher; il ne faut pas oublier non plus toutes les dépenses subséquentes (électricité, chauffage, entretien, etc.).

Le pourcentage élevé d'analphabètes haïtiens témoigne de la nécessité de plusieurs centres d'alphabétisation haïtiens. Actuellement, trois centres fonctionnent au niveau de comités différents, car les Haïtiens habitent dans des quartiers différents.

2. Pour faire un bon travail d'alphabétisation il faut du matériel éducatif et didactique. Les analphabètes haïtiens étant économiquement défavorisés, il n'est pas possible de solliciter leur contribution pécuniaire pour se procurer du matériel (appareil audio-visuel, tableaux magnétiques, magnétophone, livres, etc.) Les sorties éducatives sont aussi indispensables dans le cadre d'alphabétisation fonctionnelle, elles sont un moyen d'intégration de notre communauté à la réalité canadienne.

Les Haïtiens analphabètes parlant créole, il s'ensuit que les méthodes d'alphabétisation existant au Québec ne sont pas adaptées à leur réalité. Il est nécessaire de développer du matériel pédagogique approprié. Une bonne méthode d'alphabétisation ne doit pas couper l'adulte analphabète de son milieu, de sa culture, de sa vie quotidienne. Tout cela représente des activités nécessaires et importantes qui demandent un budget adéquat.

3. Un enseignement structuré dans un programme d'alphabétisation demande que l'animateur soit régulier et permanent. Pour sécuriser l'apprenant, il est recommandable qu'il ne change pas de formateur trop souvent dans une courte période. Pour faciliter son apprentissage, l'analphabète a besoin de se sentir en confiance. Comment un formateur qu'il ne voit qu'une seule fois par mois peut-il arriver à gagner sa confiance? La qualité de l'enseignement souffrirait si on faisait appel uniquement à des bénévoles, parce qu'il est pratiquement impossible de demander à un bénévole d'être disponible trois jours par semaine à raison de trois heures par jour. Donc, les formateurs des centres d'alphabétisation doivent absolument être rémunérés afin d'assurer la régularité et la permanence de leur enseignement. Le nombre de formateurs dépend aussi des demandes de la clientèle.

Non seulement les formateurs sont indispensables à la bonne marche du programme d'alphabétisation, mais il serait bon d'inclure d'autres personnes-ressources: un secrétaire, un linguiste, un psychologue, ceci suivant la dimension du centre.

4. Nous pensons qu'en venant chez nous, l'apprenant se sent moins anonyme que dans un cours institutionnalisé. Il arrive que dans les cours institutionnels, les enseignants ne connaissent ni l'adresse, ni parfois le nom des immigrants de leur classe, donc il ne leur est possible de les rejoindre qu'à l'occasion du cours. Cette ignorance du groupe minoritaire ne démontre-t-il pas une certaine tendance à ne pas vouloir approcher l'étranger bien qu'on aimerait le voir s'intégrer à la culture dominante? Un analphabète immigrant supporte mal ces cours de base. La langue française étant un handicap pour l'illettré haïtien, il lui est très difficile de formuler ses besoins à un formateur qui ne connaît ni sa langue, ni sa culture. Et ce formateur, sans le formuler clairement, ne porte-t-il pas ce jugement moral: "il ne pense pas comme nous, il n'est pas comme nous, il n'est pas encore comme nous"? Ces frustrations ressenties sont insupportables pour l'immigrant et cela se répercute dans son apprentissage.

Bien que l'analphabétisme soit une plaie sociale, reconnue par tous les paliers de gouvernements, il semble qu'elle ne suscite pas autant d'intérêt qu'on le dit car les centres d'alphabétisation haïtiens rencontrent de véritables difficultés financières. Bon nombre d'activités qui pourraient être utiles à la formation des apprenants ont été reléguées aux calendes grecques faute de moyens pécuniaires. Face à cette situation nous attendons des institutions concernées qu'elles se penchent plus attentivement sur le problème crucial de l'analphabétisme et nous demandons plus précisément:

1. qu'un budget soit accordé pour l'élaboration de matériel didactique et de méthodes adaptés aux immigrants analphabètes haïtiens;

2. que les centres haïtiens existants soient soutenus techniquement et financièrement (salaire, local, budget de recherche, etc.).

Josianne Gabriel,
Centre éducatif des
Haïtiens de Montréal

• Trois points de repères pour la formation d'alphabétiseurs

Emile Ollivier

Ce texte ne répond pas à un souci d'exhaustivité. Il veut simplement proposer quelques points d'appui susceptibles de border une entreprise de formation d'alphabétiseurs qu'elle prenne la forme d'un programme à long terme, de séminaires ponctuels, ou de sessions intensives... Un ensemble d'interventions faites par des participants au séminaire *Alpha 80* dans le cadre d'un atelier portant sur la formation d'alphabétiseurs en constitue le point d'origine et d'appui. Si cet atelier a été un lieu où s'est répercuté en écho les préoccupations des formateurs, leurs exigences de formation, leur donne et leur manque, il est donc légitime que cette réflexion sur la formation d'alphabétiseurs prennent en compte les discours et points de vue exprimés dans le cadre de cet atelier. Là, en effet, l'occasion avait été fournie de rencontrer, autour d'une même table, des professionnels et cadres de la Direction Générale de l'Education des Adultes du Québec (D.G.E.A.), des militants d'organismes volontaires en Education Populaire (O.V.E.P.) et des formateurs impliqués dans des actions d'alphabétisation tant dans les milieux populaires québécois que dans les communautés de travailleurs migrants au Québec.

Dès les premières interventions, ce qui n'a pas manqué de nous frapper, c'est la disparité de points de vue, la vision composite de l'action de formation, et, du même coup, l'absence d'idées-forces autour desquelles pourraient se greffer des pistes de travail pour une action concertée, structurée, efficace en formation de formateurs dans le champ de l'alphabétisation.

A écouter les participants d'Alpha 80, on se trouve d'emblée en face d'un ensemble d'énoncés ou de positions sur la formation de formateurs en alphabétisation. Dans un espace sans frontières, aux contours flous et non discriminés, ils oscillent entre ce qu'on pourrait appeller "l'idéologie de la grâce" et la nécessité d'un recours théorique, tout en dénonçant, au passage, l'absence d'une formation adéquate et en affirmant le primat de la pratique. C'est donc dire que ces positions et énoncés peuvent être regroupés en quatre courants.

1. D'abord, "l'idéologie de la grâce", c'est un sentiment ferme et un parti bien pris: on ne forme pas un alphabétiseur; ou bien, on est (on naît) alphabétiseur, ou bien, on ne l'est pas. Tout se passe comme si pour les tenants de ce courant, seul l'amour d'autrui, un sentiment d'ouverture et d'engagement social pousseraient un formateur à développer ce type particulier d'intervention éducative qu'est l'alphabétisation. Il faut être en "état de grâce" pour alphabétiser. C'est donc dire qu'il faut au formateur une disposition innée, surnaturelle pour être capable d'alphabétiser. Cet état de grâce suffisant et vivifiant supporterait le formateur dans cette sorte de traversée du désert. Il nourrirait sa motivation en lutte incessante contre le découragement, car la tâche est ingrate et l'oeuvre douloureuse. Certains iront jusqu'à affirmer la nécessité d'une forme de complicité dans l'apprentissage, complicité profonde entre l'apprenant et le formateur. On reconnaîtra au passage tout un vocabulaire nettement tributaire de l'approche humaniste en pédagogie. Dans ce contexte, que deviennent les méthodes? On n'hésitera pas à les ranger aux magasins des accessoires. Ce n'est pas cela, le plus important ce n'est qu'un aspect, un élément subsidiaire de l'ensemble. Défenseurs farouches de la multiplicité des approches, les tenants de ce courant dénoncent violemment toute velléité d'uniformisation que ce soit sur le plan des actions que celui de la recherche d'une méthode plus adéquate. L'important c'est une attitude empathique, "l'être-ensemble" avec les participants.

2. Un autre courant part d'un constat non moins catégorique: actuellement, au Québec, on ne forme pas des alphabétiseurs mais des professeurs de français par la voie du modèle de scolarisation en vigueur dans les universités et plus particulièrement dans les facultés de sciences de l'éducation. Le sens et la portée de l'acte d'apprendre à lire et à écrire sont des questions sinon gommées mais qui ne sont pas posées et explicitées. Or, la formation doit être liée aux perspectives données à l'alphabétisation. Les perspectives elles-mêmes sont conditionnantes, voire structurantes. Elles permettent de mettre sur la table un ensemble de valeurs telles que la participation, l'autonomie, le partage des pouvoirs. Au coeur même de l'entreprise d'alphabétisation — et cela est vrai pour l'éducation des dultes en général sous tendus par une vision de l'éducation permanente, il y aurait à l'oeuvre une vision de l'homme et un projet social. Parler de formation d'alphabétiseurs, cela revient en conséquence à questionner les programmes de formation existant actuellement et au besoin non seulement "repenser l'alphabétisation" mais également les "curriculum" actuellement en vigueur dans les lieux où se déroulent la formation des maîtres.

3. Une troisième position prend racine dans le primat de la pratique. Cette idée est largement répandue, massivement dominante. Il n'existe de formation en alphabétisation qu'en passant par la pratique: l'épreuve, le "tamis" du terrain est indispensable. "Même si nos centres arrivaient à recruter un nombre important de participants, dit un responsable de formation auprès de travailleurs migrants dans une communauté ethnique, nous ne nous voyons pas passer un avis dans les journaux pour recruter un formateur". La position est claire, dans la formation d'alphabétiseurs, ce qui importe c'est une confrontation régulière à partir du concret et non une "formation bancaire" pour reprendre une expression célèbre de Paulo Freire. La pratique étant reine et maîtresse, il s'agit tout simplement de briser l'isolement des formateurs en mettant sur pied des tables, sinon de concertation, mais de rencontres qui seraient des lieux de confrontation des pratiques, d'échanges d'expérience. La question des outils, dans ce cadre, est une question mineure puisque ceux-ci existent. Il faut tout simplement partir à leurs recherches, faire des inventaires et au besoin, à partir d'une analyse critique, les adapter à l'univers mental, affectif et social des participants.

4. Tout en admettant le bien fondé des positions précédemment énoncées, certains estiment que le problème de la formation en alphabétisation ne saurait être dissocié de la recherche, qu'elle soit théorique et fondamentale, concrète et opérationnelle. Conditions des analphabètes, situation socio-économique, vécu socio-culturel ne sont pas toujours visibles à l'oeil nu. La logique, la symbolique des milieux populaires ne sont pas des données. Souvent, elles doivent être (re)construites à partir d'une provision d'observations, d'enquêtes et d'expériences "armées". Les intervenants indiquent alors les services que la recherche-action peut rendre au travail d'alphabétisation, le support qu'elle peut leur apporter. Plusieurs n'hésitent pas à préconiser une rupture avec les pratiques naïves, sauvages d'alphabétisation et invitent les alphabétiseurs à développer carrément un haut degré de professionnalisation, voire de spécialisation.

Ce sont là des points de vue livrés spontanément par les participants au séminaire Alpha 80. A ce sujet, il est intéressant de constater que les positions recoupent, en tous points, des résultats de recherches déjà effectués sur d'autres éducateurs d'adultes et la perception de leurs rôles. Naguère André Thibault[1] avait interrogé environ une trentaine d'éducateurs d'adultes pour connaître leur vision de la société et la perception de leur rôle dans le monde de l'éducation.

Malgré quelques divergences entre eux sur leur façon de percevoir le facteur humain, la répartition des ressources humaines, les limites de celles-ci au cours du procès de formation, tous se sont entendus sur les énoncés suivants:

— un éducateur d'adultes ne se fabrique pas; c'est une question d'attitudes et de tournures d'esprit (expérience de la vie et des hommes, relations humaines, sensibilité et inquiétudes sociales, etc.);

— l'éducateur doit avoir le respect et la compréhension d'autrui;

— l'éducateur doit aider à acquérir des connaissances; pour lui, l'acte d'apprendre est plus important que l'acte d'enseigner;

— l'éducateur doit utiliser une pédagogie active, c'est-à-dire qu'il doit faire confiance aux gens, croire à leur autodétermination.

Dans leur optique, comment former les éducateurs? Sans nier le caractère charismatique de cette fonction sociale, ces éducateurs voyaient dans l'éducation des adultes un champ professionnel spécifique qui nécessite, en plus des dons naturels, une formation méthodique, soit par la pratique, soit par des stages de formation, soit par une initiation technique. La formation doit mettre l'accent sur: la recherche, la réflexion sur le sens et les raisons d'être de l'éducation des adultes, un programme global, une analyse des concepts impliqués. De plus, la formation doit tenir compte d'une connaissance de la matière à enseigner et d'une vaste culture générale.

Au terme de cette enquête, André Thibault notait lui-même que ces éducateurs n'étaient pas structurés au point de se donner "une ou des idéologies explicitement formulées". Beaucoup d'eaux ont coulé sous les ponts. N'est-il pas possible aujourd'hui de dépasser ces perceptions globales, partielles, voire subjectives? N'est-il pas souhaitable de prendre en compte, en les articulant autrement, ces différentes positions. Issues de l'expérience, construites à partir d'une solide expérience-terrain, ces points de vue, à n'en point douter, recèlent sinon un fond de vérité mais de réalité. Car c'est un fait, dans le rôle de médiateur qu'il est appelé à exercer, le formateur doit osciller entre art et technique, entre théorie et pratique, entre connaissance sensible et connaissance rationnelle. Marcel Postic traduit en termes clairs l'espèce de situations ambivalentes que le formateur vit en face des formés. Qu'il se masque ou se montre, qu'il se couvre ou cherche refuge, il se démasque de toutes façons.

> "Etrange condition que la sienne, faite d'ambivalences, de force et de faiblesse, d'assurance incarnée et d'incertitudes ressenties, de craintes éprouvées devant le groupe et aussi le désir de sauvegarder sa position privilégiée. On comprend alors comment tout échec qu'il constate dans la relation pédagogique entraîne chez lui la remise en cause de sa personne, voire la perception de l'échec de sa propre existence".[2]

Situation ambivalente qui montre que l'action pédagogique s'inscrit dans le vécu le plus profond du formateur. Processus de transformation d'autrui mais également aventure intérieure. Va-et-vient exaltant, parfois douloureux, mais jamais indifférent. Celui-là même qui semble impassible, et se protège, et se cache pour échapper à l'interrogation sur soi, ne fait que la retarder.

L'acte d'enseignement repose donc dans la communication et la projection d'une expérience essentiellement privée. En ce sens, ils ont raison ceux-là qui rapprochent l'acte d'enseignement de l'acte de création. Pendant longtemps, le modèle du "bon" enseignant était fixé empiriquement par la tradition et incarné par des maîtres chevronnés.

Mais depuis quelques années un bouleversement se produit; nous assistons à des modifications importantes dans le contenu et la méthodologie des matières enseignées; les types traditionnels de relations humaines sont bousculés; le processus pédagogique n'est plus le même; et nous sommes passés progressivement des modèles figés de comportements à des schèmes d'action variables et flexibles.

Fort de ces considérations, nous sommes donc confrontés à un impératif, celui d'objectiver le plus possible

[1] Cf. André Thibault, *Vision de la société dans le monde de l'éducation des adultes...* Université de Montréal, 1965 — Cité par Suzanne Henry, Jacques Lamontagne, Claude Touchette, *L'exercice des fonctions de l'éducateur d'adultes au Québec*, Groupe de recherches en Andragogie, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal, décembre 1971, pp. 38-40.

[2] Marcel Postic, *Observation et formation des enseignants*, P.U.F., Paris 1977, page 11.

le processus de formation en alphabétisation afin de provoquer chez le formateur une interrogation sur lui-même (son style d'intervention, sa relation pédagogique) et sur les formés (leurs désirs, leurs motivations, leurs aspirations etc...) Dans cette perspective, l'accent ne sera pas mis essentiellement sur les outils de technicité éducative, ceux-ci n'ayant souvent pour seul intérêt que de supporter l'activité d'apprentissage ou dans le meilleur des cas de vérifier l'acquisition des savoirs pédagogiques. Le principal intérêt sera de dégager des voies d'accès à la pratique en alphabétisation dans l'espoir que le formateur, ainsi initié, sera en mesure de vivre l'alphabétisation comme une aventure créatrice, une pratique de transformation individuelle et collective.

C'est avec ces préoccupations en tête qu'il sera formulé ici quelques propositions qui paraissent pertinentes pour la formation d'alphabétiseurs. Une précaution qui n'est pas seulement de style. L'entreprise est difficile, car, comme le souligne Marcel Lesne[3], les données exactes relatives aux faits de formation d'adultes sont encore peu étudiées par les sciences de l'éducation. Elles demeurent assez rares malgré l'existence d'une profusion de littérature en éducation des adultes. Le lecteur comprendra que nous nous sommes volontairement cantonnés dans le domaine du normatif tout en ayant bien conscience que ces propositions sont formulées "à partir d'un lieu social et d'un temps social qui les rendent contingentes".

1. La formation d'alphabétiseur doit s'articuler sur la globalité de la situation d'analphabètes. L'analphabétisme n'est pas un phénomène abstrait. Il est enraciné dans une histoire, un pays, un vécu. Jean Paul Hautecoeur[4] souligne avec justesse le fait qu'une saisie réelle de la situation d'analphabétisme ne saurait se contenter uniquement d'une définition scolaire. Celle-ci caractérise l'analphabète comme étant celui qui ignore (qui n'aurait pas appris) le code écrit en usage dans sa société. Mais il faut élargir cette vision, car la situation d'analphabète, c'est plus que cela. C'est l'attribut d'individus qui n'ont pas été instruits au code normatif élémentaire de leur société et justement, à cause de ce fait sont marginalisés socialement et culturellement. L'analphabétisme a partie lié avec l'exclusion, l'oubli. Dire cela n'est pas non plus suffisant: On ne saurait définir l'analphabétisme sans faire référence à la définition que les analphabètes, eux-mêmes, en donnent et à la manière dont ils le vivent. C'est cela la globalité de la situation d'analphabètes. En conséquence former des alphabétiseurs, c'est les équiper pour qu'ils soient capables de produire leur propre analyse de la situation dans laquelle doit se dérouler l'acte d'alphabétisation. Il revient à chaque formateur de produire sa propre grille d'analyse de la situation. Minimalement, cette grille doit se déployer autour de trois axes que sont l'aspect sociologique, le dispositif pédagogique et enfin la relation éducative.

1.1 L'aspect sociologique: il est capital. Procédant des schémas connus pour déterminer les objectifs inducteurs de formation, le recours aux outils d'enquête et d'analyse sociologique permettra au jeune formateur de connaître les caractéristiques des participants: leur statut socio-économique, leur âge, leur sexe, leur emploi, leur zone géographique de provenance, la charge sociale des mots et symboles qu'ils emploient. Ce n'est qu'en maîtrisant l'espace social, politique et culturel dans lequel l'analphabète est enfermé — car il s'agit bien d'enfermement — que le formateur arrivera à élaborer des stratégies d'approches et bâtir en conséquence des activités flexibles, adéquates, prégnantes, et libérantes.

1.2 Le dispositif pédagogique. Ici, on prendra en compte les temps et lieux de formation, les modalités de la formation, les contenus et leurs progressions, les supports ainsi que les procédures d'évaluation. A-t-on besoin de signaler que ces différents aspects sont intimement liés et font partie intégrante du processus de formation?

1.3 L'acte pédagogique lui-même. On ne répétera jamais assez que dans toute relation éducative, l'enjeu est toujours un acte de connaissance. Et c'est dans la mesure où la relation entre formateurs et formés est une relation ouverte, transparente que l'on peut vivre l'aventure de la formation. Cette aventure, en aucun cas, ne peut se réduire à un transfert de connaissance; elle est aussi celle de quelqu'un qui, recourant au dialogue, essaie d'apprendre avec les participants de l'expérience. Paulo Freire, là-dessus, est catégorique: "En enseignant quelque chose aux adultes, l'animateur, à son tour, apprend lui aussi quelque chose d'eux (...). Il n'est pas possible de séparer l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, l'acte d'éduquer de celui d'être éduqué".[5]

Ainsi, former des alphabétiseurs, c'est mettre entre les mains du formateur des outils simples et flexibles qui lui permettent de lire la réalité de l'analphabète, de le supporter. Ces outils pour la plupart peuvent se trouver dans le sillage des sciences humaines et des méthodes d'investigation en sciences sociales. Utilisés avec recul et distanciation critique, ces outils dont nous parlons peuvent être d'un support précieux dans l'élaboration d'un plan de formation, la construction d'un document audio-visuel, l'animation d'un groupe, l'évaluation d'une séquence d'apprentissage, l'organisation d'une sortie de groupe etc...

Ces trois axes devraient jouer le rôle de poteaux d'angle dans l'acte d'alphabétisation. Ils constituent, à toute fin pratique, une part importante du travail du formateur. Mais, comme le souligne avec justesse, Marcel Lesne, "rien ne sert de mettre en oeuvre une pédagogie raffinée, de préparer des documents à l'aide des techniques d'enseignement les plus modernes, si les contenus enseignés ne correspondent pas aux objectifs visés, s'ils n'ont aucun rapport avec les besoins des adultes en formation, si les modalités pratiques d'enseignement sont en contradiction avec la situation matérielle dans laquelle se déroule la formation; l'absence, le désintérêt, l'abandon viennent rapidement apporter une sanction négative aux efforts de l'enseignant, si bon pédagogue soit-il".[6]

2. Préparer au métier d'alphabétiseur, c'est non seulement développer chez le formateur la capacité de traiter la situation d'analphabète en tenant compte du contexte économique, social et culturel d'émergence de l'analphabétisme mais c'est aussi amener le formateur à s'interroger sur sa propre situation en tant que formateur d'adultes.

Quelle est sa position sociale? Comment et pourquoi est-il devenu formateur d'adultes? Pourquoi s'est-il engagé dans l'alphabétisation? Qui sont les formateurs d'adultes en général?

En se posant ces questions primordiales il y a de fortes chances que les alphabétiseurs découvrent que s'ils viennent d'horizons divers — ils appartiennent à une même lignée, une parentèle étendue en ce qui concerne le système de leurs discours et de leurs pratiques. Philippe Frisch[7], s'étant attaché à mettre en évidence quelques invariants quant à l'origine sociale, les attitudes et les conduites des formateurs d'adultes, a pu dégager leur similitude de position. La plupart d'entre eux oeuvrent dans des institutions sociales marginales par rapport à l'Ecole et à l'Entreprise. Cette marginalité professionnelle coïncide avec leur propre marginalité originelle. Si beaucoup

...entre eux ont une scolarité moyenne, voire élevée (un premier degré universitaire) leur propre rapport avec l'Ecole, donc avec la culture, a été jalonné d'accidents de parcours, de piétinements, de changements d'orientations: maladie, interruption ou inachèvement des études, changement de résidence, redoublement de classes, passage d'un enseignement classique à un enseignement moderne etc... Ce rapport malheureux à la culture, institué par les perturbations dans leur trajet scolaire surtout renforcés par des désavantages sociaux liés à l'origine familiale, n'entraîne pas seulement le renvoi à plus tard des acquisitions culturelles mais produit surtout des conduites autodidactes. Entretenant un rapport ambivalent avec l'Ecole, un rapport équivoque à la culture, les formateurs qu'ils soient issus de milieux favorisés ou originaires des classes moyennes et populaires, sont toujours à la recherche d'organismes qui puissent apporter, sinon cette illusoire totalité du savoir, toujours espérée et parfois promise, du moins les soutiens et les garants d'un effort individuel valorisé. Cette propension à s'adresser aux institutions autres que scolaires est renforcée par la fréquentation de lieux qui dispensent des savoirs et un savoir-faire spécifique ou qui prétendent atteindre le niveau du savoir-être, mais qui surtout se situent en marge des instances légitimes de transmissions et de légitimations du savoir. "On peut d'ailleurs, se demander, dit Philippe Frisch[6] à ce propos, si devenir formateurs d'adultes n'est pas dans ce cas persévérer dans cet effort d'autodidacte et l'instituer comme norme pour autrui". Produits eux-mêmes de la formation des adultes, leur parentés ne s'arrête pas simplement dans leur marginalité originelle, leurs rapports malheureux à l'école et leur statut socio-professionnel. Elle prend racine également dans la revendication qu'ils font de cette marginalité comme étant l'aventure, un destin de pionnier et l'ouverture vers l'horizon des possibles. Dans l'enquête réalisée par Frisch, les trois quarts des répondants font état de leur participation passée à un ou plusieurs mouvements d'action et d'animation sociale. On comprendra que cet engagement dès leur plus jeune âge n'est pas sans incidence sur leur orientation de formateur, engagement qui est, à toute fin pratique, une sorte de manière d'être propre à ce type de personnalité.

Ainsi, cette recherche sur l'identité du formateur, son origine, sa position sociale, son statut socio-professionnel, ses discours et pratiques est donc nécessaire et peut répondre au souci d'accéder à davantage de rationnalisation et de systématisation de leur pratique de formateur. Ce qui est dit des formateurs en général peut être largement appliqué dans la formation d'alphabétiseurs, car au fond, qu'est-ce que l'analphabétisme sinon un rapport malheureux à l'Ecole donc à la culture? Qu'est-ce donc qu'être analphabète, sinon connaître l'expérience de la marginalité et de l'exclusion sociale? Qu'est-ce qu'alphabétiser sinon vivre une situation d'engagement et d'action sociale dans la mise en place de structures et de conduites libérantes?

3. Jusqu'ici, nous avons attiré l'attention sur une double nécessité, celle d'articuler la formation d'alphabétiseur sur la globalité de la situation d'analphabète et d'amener le formateur à s'interroger sur sa propre situation en tant que formateur d'adultes. Ces propositions seraient incomplètes, si elles ne débouchaient sur une autre, tout aussi impérieuse, à savoir la nécessité pour l'alphabétiseur d'acquérir "la maîtrise théorique de sa pratique en sorte qu'il soit amené à produire lui-même ses propres théories d'action. "Si nous recommandons que des outils en provenance des sciences sociales et de la technologie éducationnelle soient mis entre les mains des alphabétiseurs, cela ne saurait se faire sans recul, sans recours à la réflexion critique. Les outils ne sont pas neutres. Ils parlent; ils charrient des messages et peuvent contribuer à bloquer plutôt qu'à libérer la parole. En ce sens, on ne saurait abandonner l'acte d'alphabétisation aux seuls critères de la pratique. Si celle-ci, souvent n'est que le seul moyen pour aviver la justesse et l'adéquation des approches, il n'en demeure pas moins qu'une pratique sans réflexion théorique est une pratique aveugle.

En ce sens, martelons-le, l'activité théorico-pratique est indispensable pour mener à bien toute action d'alphabétisation, comme il en est d'ailleurs de toute action éducative. C'est en alliant théorie et pratique, dans un mouvement de va et vient où la théorie investit la pratique qui en retour permet d'ajuster des stratégies, de raffiner les théories, que le formateur devient lui-même producteur de connaissances et participe de façon générale au procès de production de savoirs pédagogiques.

Dire cela, c'est affirmer un souci de professionnalisation pour l'alphabétiseur. Nageant parfois dans le flou et le vague, démuni souvent sur le plan des instruments et des méthodes, il risque de devenir un terrain glissoyeux pour "la conscience malheureuse".

Au fond, toute la question que nous soulevons ici, c'est celle de rendre les formateurs en alphabétisation autonomes, analystes et créateurs. Affirmer cela, c'est prendre le contre-pied des formations existantes et revendiquer pour les alphabétiseurs une autre formation. La question est d'importance, car nombre de campagnes d'alphabétisation ont échoué non seulement parce que les méthodes et les contenus se sont avérés inadéquats ou encore parce qu'elles n'ont point constitué, dans les faits, une priorité de l'Etat et de l'ensemble de ses appareils mais aussi parce qu'elles emploient des formateurs à la pièce. Il ne suffit pas d'ouvrir à grands coups de slogan des classes d'alphabétisation pour recruter des analphabètes et songer à liquider l'analphabétisme. On n'alphabétise pas par décret. Il ne suffit pas de savoir lire et écrire pour devenir alphabétiseur. Encore faut-il qu'on puisse articuler son action sur la globalité de la situation d'analphabète, s'interroger, pied à pied, sur le sens de son action et participer théoriquement et pratiquement à la production de savoirs dans le champ de l'alphabétisation. Si l'alphabétisation en aucun cas ne saurait se réduire à un simple exercice mécanique de mémorisation de syllabes et de mots, si l'alphabétisation n'a de sens que là où elle devient un outil de travail dans la vie quotidienne des gens, leur permettant ainsi de satisfaire leurs besoins personnels et collectifs de base, de développer la connaissance de la réalité environnante et de s'organiser, au besoin, pour la transformer, alors, dans cette perspective, on comprendra que nous ayons besoin de formateurs qui peuvent se placer en amont et en aval de l'acte d'alphabétiser.

Emile Ollivier

[5] Cf. Marcel Lesne, "La formation des formateurs d'adultes", dans *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 8, pp. 229-276, P.U.F., Paris 1978. Dans ce texte, Lesne présente quelques hypothèses générales pour la formation des formateurs d'adultes. Nous nous en sommes largement inspirés pour articuler nos propositions.

[6] Cf. Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Gouvernement du Québec, 1978, pp. 9-10.

[7] Paulo Freire, "Lettre aux animateurs culturels", dans *Guinea Bissau 1973, Apprendre pour vivre mieux*, Document IDAC, Genève 1974.

[8] Lesne, idem, p. 266

[9] Cf. Philippe Frisch, *L'Education des Adultes*, Mouton 1971.

[10] Idem, P. 133-134.

3. EXPLICATION DES TERMES UTILISÉS DANS LA GRILLE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.

COMPRÉHENSION DES CONSIGNES: l'étudiant(e) comprend ce qu'il faut faire

ORGANISATION DE LA TACHE : l'étudiant(e) se débrouille adéquatement, trouve des moyens pour réussir.

REPÉRAGE

Dans un texte, lorsque l'information recherchée est donnée explicitement, l'étudiant(e) est capable de repérer les mots ou expressions qui traduisent cette information.

SÉLECTION

Dans un texte, lorsque l'information recherchée se trouve parmi plusieurs informations qui touchent différentes facettes d'une réalité ou d'un sujet, l'étudiant(e) est capable de sélectionner l'information pertinente et de rejeter les informations non pertinentes.

REGROUPEMENT

Dans un texte, lorsque les informations qu'il cherche sont dispersées à plus d'un endroit, l'étudiant(e) est capable de le retrouver et de les regrouper.

INFÉRENCE

Dans un texte, lorsque l'information qu'il cherche n'est pas donnée explicitement, l'étudiant(e) est capable de la découvrir en utilisant les autres informations du texte et les connaissances qu'il possède.

JUGEMENT

Dans un texte expressif, informatif ou incitatif, l'étudiant(e) est capable de distinguer un fait d'une opinion ou d'un sentiment.

JUGEMENT

Dans un texte narratif, l'étudiant(e) est capable de distinguer le réel (vraisemblable) de l imaginaire (invraisemblable).

Extrait du guide d'évaluation en classe
Nouveau programme de français au primaire M.E.Q.

HOPITAL	HOPITAL
M-pa santi m-byin.	Je ne me sens pas bien.
Pié-m ap fè-m mal.	J'ai mal aux pieds.
Do-m ap fè-m mal.	J'ai mal au dos.
Sé la a k-ap fè-m mal.	C'est ici que ça fait mal.
M-sé doktè a.	Je suis le docteur.
M-sé mis la.	Je suis l'infirmière.
Té m-pran tansion ou.	Laissez-moi vérifier votre tension artérielle.
Tansion ou trò ro.	Votre tesion artérielle est trop élevée.
Pran médikaman sa yo.	Prenez ces médicaments.
Pran grinn sa yo.	Prenez ces pillules.
Pran yo toua foua pa jou.	Prenez-les trois fois par jour.
Pi-nga ou bouè médikaman sa a.	Ne buvez pas ce médicament .
Sé pou ou pran répo.	Vous devez vous reposer.
Ou ap akouché moua prochin.	Vous aurez votre bébé le mois prochain.
Ou ansint.	Vous êtes enceinte.
Ou pa ansint.	Vous n'êtes pas enceinte.
Pa manjé anyin ki gin sèl.	Ne mangez rien de salé.
M-ap sinyin.	Je saigne.
Fò ou fè égzèsis.	Vous devez faire des exercices.